

# **RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

---

**Ricardina Guerreiro Dimas**

## **A Agressividade em Crianças em Idade Pré-Escolar e a Capacidade de Autorregular a Aprendizagem**

**Prova destinada à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a  
Docência em Educação Pré-Escolar**

---



Instituto Superior de Educação e Ciências  
novembro de 2015



# **RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

---

## **A Agressividade em Crianças em Idade Pré-Escolar e a Capacidade de Autorregular a Aprendizagem**

Autor: Ricardina Guerreiro Dimas

Orientador: Doutora Paula Costa Ferreira



## RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da prática pedagógica supervisionada do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-escolar. O principal objetivo desta investigação foi perceber se existe uma relação entre os comportamentos agressivos em crianças do ensino pré-escolar e os seus comportamentos autorregulatórios e de que forma se relacionam estes comportamentos demonstrados pelas crianças. Para procedermos com esta investigação, desenvolvemos um estudo exploratório com um paradigma interpretativo. Os participantes foram nove crianças (3 com elevado grau de autorregulação da aprendizagem, 3 com grau intermédio e 3 com baixo grau de autorregulação da aprendizagem), dos 3 aos 6 anos de idade e a educadora. Utilizou-se a observação, notas de campo e grelhas de observação na recolha de dados. Estas grelhas foram preenchidas pela educadora e pela investigadora em três momentos diferentes para cada criança, sendo que cada uma preencheu uma grelha, para que no fim se pudesse comparar os resultados. Realizaram-se diversas análises de correlação e análise de conteúdo, que permitiram responder às questões de estudo derivadas dos objetivos principais apresentados. Os resultados obtidos evidenciaram que quanto mais comportamentos agressivos estas crianças demonstraram, menos comportamentos autorregulatórios manifestaram. Estes resultados demonstram a importância da promoção de comportamentos autorregulatórios. No final deste estudo são assinaladas algumas limitações e implicações para o contexto educativo.

**Palavras-chave:** Educação Pré-escolar, Autorregulação; Aprendizagem; Agressividade



## **ABSTRACT**

This report is part of the supervised teacher training of the Qualification Masters for Teaching in Preschool Education. The main objective of this research was to understand whether there is a relationship between aggressive behavior in children in pre-school education and their ability to self-regulate their behavior, as well as how these behaviors demonstrated by children may relate to each other. To proceed with this research, we developed an exploratory study within an interpretative paradigm. Participants were nine children aged 3 to 6 years (three with a high degree of self-regulation of learning, three with an intermediate level and three with low levels) and the pre-school teacher. Observation, field notes and observation grids were used to collect data. These grids were filled in by the pre-school teacher and the researcher separately during three different time points for each child, in order to compare different perspectives of the observed behaviors. Correlation analyses and content analysis were performed, which allowed the study's questions, which were derived from the main objectives presented, to be answered. The results showed that the more aggressive behavior these children showed, the less self-regulatory behavior they demonstrated. These results reveal the importance of promoting self-regulatory behavior. Lastly, several limitations and implications for educational contexts are presented.

**Keywords:** Education Preschool, Self regulation; Learning; Aggressiveness





## AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos do meu Relatório Final de Ensino da Prática Pedagógica Supervisionada, destina-se a reconhecer as pessoas que estiveram ao meu lado e me apoiaram durante todo o meu percurso acadêmico, principalmente neste último ano escolar de Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-escolar.

Agradeço à Professora Paula Costa Ferreira, por me ter orientado e acompanhado ao longo de todo este estudo, sempre com uma solução para os problemas que foram surgindo e, principalmente, pela disponibilidade e apoio durante todo este processo.

À educadora e às crianças, sem as quais não teria sido possível fazer esta investigação.

À minha colega Dalila Abu pelos indetermináveis desabafos, por todos os momentos de partilha de ideias, de bons (e menos bons) momentos e pelos momentos de convívio.

À Marília e à Quinita por toda a força e motivação que me deram ao longo deste percurso.

À minha amiga Mara Candeias por toda a dedicação e amizade e por toda a ajuda que possibilitou alcançar este meu grande objetivo.

Agradeço também ao André Romano, pela paciência, carinho e dedicação.

E por último um especial agradecimento à minha mãe, pois sem ela não seria possível chegar até aqui, quero lhe agradecer por tudo o que me tem possibilitado. Espero que esta etapa, que agora termino, possa, de alguma forma, retribuir e compensar tudo o que me tem dado até hoje.

A todos, o meu profundo agradecimento.



## ÍNDICE GERAL

<b>RESUMO.....</b>	<b>i</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>iii</b>
<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>v</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>	<b>ix</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>xi</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1. QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
1.1. Agressividade na Infância.....	3
1.2. A Autorregulação da aprendizagem na Infância.....	7
1.3. A Autorregulação e a Agressividade entre Pares.....	12
<b>2. PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA.....</b>	<b>15</b>
2.1. Problematização.....	15
2.2. Paradigma Interpretativo.....	16
2.3 Estudo Exploratório .....	16
2.4. Participantes .....	16
2.4.1. Caracterização da Instituição .....	17
2.4.2. Caracterização do Grupo .....	18
2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	18
2.5.1. Observação .....	19
2.5.2 Notas de Campo .....	19
2.5.3 Grelha de observação dos comportamentos agressivos de crianças no pré-escolar .....	20
2.5.4 Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente .....	21
2.6. PROCEDIMENTOS .....	21
2.6.1 Procedimentos de recolha de dados .....	21
2.6.2 Tratamento e análise de dados .....	22
2.6.3. Comportamentos agressivos de crianças no pré-escolar .....	23
2.6.4 Aprendizagem Autorregulada de crianças no pré-escolar.....	24

<b>3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>27</b>
3.1. Fidelidade dos Instrumentos utilizados.....	27
3.2. Nível de concordância entre as observações da Educadora e da Investigadora .....	28
3.3. Caracterização da Percepção da Agressividade e a Capacidade de Autorregulação da Aprendizagem .....	29
3.4. Relação entre os comportamentos agressivos e a capacidade de Autorregulação .....	34
3.5. Análise de Conteúdo .....	37
<b>IMPLICAÇÕES .....</b>	<b>41</b>
<b>LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS.....</b>	<b>43</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>45</b>
<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL.....</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>49</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>57</b>
ANEXO 1 - ESCALA DE PERCEÇÃO, POR PROFESSORES, DOS COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA .....	59
Caro(a) Estagiário(a): .....	61
ANEXO 2 - TABELA COM SUBESCALAS DA ESCALA DE PERCEÇÃO, POR PROFESSORES, DOS COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA.....	65
ANEXO 3 - LISTA DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM INDEPENDENTE (CHILD) .....	69
ANEXO 4 - SITUAÇÕES EXEMPLIFICATIVAS DAS OCORRÊNCIAS EM SALA DE AULA .....	73

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Consistência Interna da Grelha de observação dos comportamentos agressivos de crianças na escola .....	27
<b>Tabela 2</b> - Consistência Interna da Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente.....	28
<b>Tabela 3</b> - Correlação entre "Escala de percepção, por professores, dos comportamentos de crianças na escola" e "Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente", nos três momentos de observação da educadora.....	35
<b>Tabela 4</b> - Correlação entre "Escala de percepção, por professores, dos comportamentos de crianças na escola" e "Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente", nos três momentos de observação da investigadora .....	36
<b>Tabela 5</b> - Frequências de Comportamentos Observados.....	38



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - “Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente” – Médias da Educadora .....	29
<b>Figura 2</b> - “Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente” – Médias da Investigadora .....	30
<b>Figura 3</b> - “Escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola” – Médias Educadora.....	31
<b>Figura 4</b> - “Escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola” – Médias Investigadora .....	32





## INTRODUÇÃO

O presente relatório decorre da prática de ensino supervisionado e apresenta uma reflexão e análise fundamentada do trabalho desenvolvido em contexto pré-escolar. Mais concretamente, durante a prática de ensino supervisionado, observou-se diversas situações de indisciplina e de agressão entre pares. Contudo, também se pôde constatar que apesar da ocorrência destas situações são crianças com grandes capacidades. Muitas delas apesar da confusão existente dentro da sala de aula, conseguiam autorregular o seu comportamento para conseguirem aprender, ou seja, conseguiam focar-se nas tarefas para as realizarem, avaliar o que faziam, procurar os materiais para executá-las, entre outras estratégias. Estes comportamentos mencionados revelam que as crianças em idade pré-escolar têm potencial para autorregular a sua aprendizagem, mais especificamente, o seu comportamento para que possam atingir os seus objetivos. Como consideramos que a educação pré-escolar é a primeira fase da educação escolar na vida da criança onde processos implícitos ao aprender são desenvolvidos, decidimos centrar as questões deste relatório na autorregulação da aprendizagem como um processo que permite às crianças terem um papel ativo e construtivista ao definirem objetivos, e monitorizarem, regularem e controlarem a sua motivação, cognição e comportamento (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007), nomeadamente, alguns comportamentos agressivos.

Bronson (2000) têm investigado o construto de autorregulação da aprendizagem ligados aos aspetos emocionais, sociais, motivais e comportamentais e verificou que o desenvolvimento dos processos metacognitivos e autorregulados é essencial para o crescimento psicológico das crianças. Yeboach (2002) defende que a criança terá mais sucesso na transição do pré-escolar para o primeiro ciclo, se os processos de autorregulação forem desenvolvidos com as crianças ao longo do pré-escolar. Este êxito parte da aquisição de capacidades sociais e emocionais de forma a ajudar a criar boas relações com outros e melhorar a sua capacidade na resolução de conflitos, facilitando o seu desenvolvimento pessoal (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Hayens, Kessler, & Shriver, 1997). Evitando assim, comportamentos agressivos, a agressão é algo intencional, ou seja, através deste comportamento pretendemos alcançar algo, obrigar alguém, ou demonstrar que se tem poder e domínio para impressionar alguém (Ramírez, 2001).

Assim sendo, tendo em conta a importância da problemática da agressividade na infância e do desenvolvimento de comportamentos autorregulados como ponto de partida para a resolução de problemas, definimos o problema de investigação e determinamos os objetivos de estudo e as questões de investigação. Com este estudo pretendemos compreender se existe uma relação entre o comportamento agressivo das crianças no ensino pré-escolar e a sua capacidade de autorregular a aprendizagem através da observação dos comportamentos dessas mesmas crianças em sala de aula. De forma a podermos atingir este objetivo, pretendemos responder às seguintes questões de investigação: (1) Será que existe uma relação entre os comportamentos agressivos e os comportamentos autorregulatórios?; (2) De que forma os comportamentos agressivos e os comportamentos autorregulatórios se relacionam?

No que diz respeito à estrutura deste relatório, este encontra-se dividido em vários capítulos, nomeadamente, a Introdução, três capítulos, considerações finais, referências bibliográficas e anexos. Na Introdução é apresentado o tema escolhido, o problema que deu origem à presente investigação, as questões de investigação e a estrutura do relatório. No Capítulo 1 (Quadro de Referência Teórico) são referidos os conceitos teóricos que suportam a investigação. No Capítulo 2 (Problematização e Metodologia) é apresentado o problema e as questões de investigação, o paradigma, o *design* de investigação, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos adotados. No Capítulo 3 (Apresentação e Discussão dos Resultados) são apresentados e discutidos os resultados do estudo, tendo em conta o quadro de referência teórico apresentado no capítulo 1. Nas Considerações Finais é apresentada uma reflexão final sobre os resultados apresentados anteriormente, procurando dar respostas as questões de investigação formuladas na problemática. Por último, indicamos as referências bibliográficas e incluímos nos anexos os documentos que nos parecem essenciais para a compreensão deste trabalho.

# CAPÍTULO I

## 1. QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

### 1.1. Agressividade na Infância

O altruísmo faz parte do comportamento pró-social que é uma atividade livre e espontânea, que se realiza com o intuito de ajudar o outro (Papalia, Olds, & Feldman, 2009). Ainda antes do segundo ano de vida as crianças já conseguem partilhar, tanto objetos, como alimentos e conseguem oferecer apoio (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, & Chapman, 1992, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2009). Ao longo do período pré-escolar as crianças conseguem colocar-se no lugar das outras pessoas e aceitar que estas tenham sentimentos e opiniões diferentes (Johnson & Wellman, 1982; Wellman & Estes, 1986). O sentimento de responsabilidade pode ser desenvolvido pelas crianças, ao colocarem-se no lugar do outro, ou a suporem o que este está a sentir (Romano et al., 2005). Desta forma, as crianças que são mais pró-sociais têm um autocontrolo mais positivo e regulado (Eisenberg & Mussem, 1989).

Por conseguinte, as crianças que têm pais afetivos e que adotam estratégias disciplinares positivas, têm tendência a ter naturalmente um comportamento pró-social (Knafo & Plomin, 2006). O facto de as crianças terem pais com comportamentos pró-sociais, também faz com que estas tenham tais comportamentos, uma vez que os últimos são um modelo e servem de apoio e incentivo para os desenvolverem (Papalia, Olds, & Feldman, 2009). Para além dos pais existem outros modelos na vida das crianças, que podem ajudar a modelar e a fortalecer os seus comportamentos pró-sociais, sendo estes os irmãos, os colegas e os professores. (Eisenberg, 1992; Eisenberg & Fabes, 1998, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2009). Por outro lado, podem surgir comportamentos de agressividade desde cedo e visíveis dentro da sala de aula.

A agressão é um comportamento que tem como objetivo magoar alguém, física e psicologicamente (Berkowitz, 1993, citado por Ramírez, 2001). De acordo com Lisboa & Koller (2001), a agressividade é um comportamento que provoca danos ou prejuízos a alguém e este pode ser expressado de duas formas: confrontativa e/ou não confrontativa.

Relativamente às formas confrontativas dizem respeito a ações diretas, físicas e verbais, como por exemplo, dar pontapés, bater, morder, estragar objetos pessoais e dos outros, começar discussões, dizer palavrões, ameaçar ou provocar alguém (Lisboa & Koller, 2001). Em relação às formas não confrontativas é uma agressividade hostil, ou seja, que visa magoar o outro indiretamente, atacando a sua reputação ou criando intrigas (Lisboa & Koller, 2001). A agressividade assume estas duas formas, tendo em conta a direção e os objetivos. Para além disso, a agressividade muda de acordo com as relações hierárquicas entre a criança agressiva e o objeto da sua agressão que pode ser, tanto os professores, como os colegas ou mesmo próprios pais, e também, se altera consoante as características que fazem parte do próprio género (Coie & Dodge, 1998).

A agressividade dirigida aos colegas é diferente daquela que é direcionada aos docentes e aos familiares. Esta diferença, seguramente, está relacionada com a perceção que a criança tem da autoridade do outro e da posição hierárquica que ocupa. Quando os comportamentos agressivos são dirigidos aos colegas, normalmente exprime-se sob formas confrontativas, através de conflitos, agressões físicas e verbais, discussões, ameaças e danificação de objetos. Quando a agressão é orientada para os docentes e familiares, as formas são geralmente não-confrontativas, através da criação de intrigas e dificuldades em colaborar em jogos competitivos, nas atividades e tarefas do dia-a-dia, uma vez que se recusam em fazê-las, recorrendo a birras. Para além disso, o comportamento não confrontativo origina perturbação do ambiente escolar e/ou familiar, como por exemplo através da agitação motora e da dispersão (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Ladd & Profilet, 1996, citado por Lisboa & Koller, 2001).

No entanto a agressividade também altera consoante o género, uma vez que alguns estudos referem que os rapazes são mais agressivos que as raparigas (Coie & Dodge, 1998; Cummings, Hollenbeck, Iannotti, Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1986). No que diz respeito às atitudes agressivas dos rapazes, estes tendem a manifestá-las através de formas confrontativas (chutar, bater, morder, etc.). Quanto às raparigas, estas tendem a expressar os seus comportamentos agressivos através de forma não-confrontativas e de agressões verbais (estragar a reputação, criar intrigas, etc.). Motivos biológicos, culturais e sociais são mencionados como os causadores destas diferenças (Lisboa & Koller, 2001).

A agressividade manifesta-se desde muito cedo e tem exteriorizações diferentes, dependendo do nível de desenvolvimento da criança, uma vez que certos comportamentos podem ser próprios da idade (Ramírez, 2001). Segundo Brazelton e Sparrow (2006), a primeira manifestação de agressividade pode acontecer antes dos quatro anos de idade. A agressividade na criança começa por ser aleatória e pouco dirigida, contudo à medida que esta vai crescendo, começa a concentrar-se mais em objetivos concretos e a dirigir para a hostilidade e para a vingança (Ramírez, 2001). Para Brazelton e Sparrow (2006) a agressividade também pode ser a afirmação do eu. As crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos estão numa fase em que a autoafirmação e o negativismo fazem parte das suas características, o que leva a que as ações de agressividade se agravem e sejam uma forma de interação quase frequente (Ramírez, 2001).

Segundo Papalia, Olds e Feldman, (2009) a agressividade pode ser instrumental e hostil. Quanto à agressividade instrumental é um tipo de comportamento agressivo que é utilizado para conseguir algo, ou seja, a criança só está interessada no brinquedo ou no objeto, sem intenção de magoar a outra criança. Este tipo de agressividade é muito comum na segunda infância e surge durante as atividades sociais. De acordo com Papalia, Olds, e Feldman, (2006) o facto de as crianças demonstrarem uma certa agressividade instrumental, não quer dizer que são agressivas ou más, mas que se estão a desenvolver capacidades sociais. As crianças com quatro anos começam a ter comportamentos reativos, ou seja, a agressividade aparece como reação à frustração por não conseguir ter aquilo que deseja. Esta agressividade é dirigida ao objeto ou à pessoa que a criança entende como responsável pela sua frustração. De acordo com Feshbach (1971, citado por Ramírez), este tipo de agressividade denomina-se por agressividade manipulativa e tem uma função adaptativa, ligada ao crescimento, à luta que a criança estabelece com as situações ou pessoas, ao tentar integrar-se num grupo.

À medida que as crianças conseguem controlar mais os seus comportamentos e conseguem se expressar melhor verbalmente, geralmente passam a manifestar a sua agressividade com palavras em vez da agressividade física (Cioe & Dodge, 1998). As crianças que aos dois anos têm por hábito agredir ou discutir porque querem os brinquedos das outras crianças tendem a mostrar maior agressividade física aos cinco anos e crianças que normalmente se envolvem em brincadeiras agressivas, podem ter predisposição para

demonstrações violentas de raiva aos seis anos (Cummings, Iannotti e Zahn-water, 1989; Dunn & Hughnes, 2011, citado por Papalia, Olds e Feldman, 2009). Por outro lado, temos a agressão hostil, que se define como um comportamento que visa agredir ou prejudicar o outro, independentemente de qualquer tipo de vantagem que possa conseguir. Este tipo de agressão também ocorre com frequência no jardim-de-infância. Contudo, as crianças muito emotivas e que têm dificuldades em controlar os seus comportamentos, têm tendência para expressar a sua raiva de uma forma agressiva (Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig & Pinuelas, 1994).

Para além do temperamento existem outros fatores que desencadeiam a agressividade nas crianças, como por exemplo, o comportamento dos pais (Papalia, Olds, & Feldman, 2009). Quando uma criança não recebe afeto por parte da mãe, nem sente segurança por parte desta, ou é manipulada, julgada e envergonhada, tudo isto pode levar a comportamento agressivos e à agressão social na segunda infância (Coie & Dodge, 1998; MacKinnin-Lewis, Starnes, Volling & Johnson, 1997; Brendgen et al., 2005, citado por Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R., 2009). Para além disso, um ambiente stressante e pouco estimulante, a falta de disciplina, a convivência com adultos agressivos também levam à agressividade. Consequentemente, as crianças que não conseguem controlar os seus comportamentos agressivos têm tendência para ter problemas sociais e psicológicos, que se podem arrastar até à adolescência (Coie & Dodge, 1998; Crick & Grotpeter, 1995, citado por Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R., 2009). Se a agressão é vista como um fator que prejudica o desenvolvimento cognitivo e social da criança, por outro lado o comportamento pró-social é visto como fator que promove o seu bom desenvolvimento. Para além disso, este último está relacionado com uma boa capacidade social, uma boa autoestima, bom funcionamento psíquico, ao sucesso escolar e ao relacionamento apropriado com as outras crianças (Garner, et al., 2007). Dada a importância dos comportamentos agressivos nas crianças e do impacto que a não resolução de problemas desta natureza possa ter a nível social, este estudo aborda esta temática nas questões de investigação apresentadas na secção da introdução.

## **1.2. A Autorregulação da aprendizagem na Infância**

A autorregulação da aprendizagem é um tema primordial na investigação da psicologia educacional, na qual se constatou que a autorregulação é um processo que pode ser treinado e desenvolvido, trazendo vantagens para a aprendizagem das crianças quando desenvolvida numa idade precoce. Segundo Rosário (2004) a autorregulação da aprendizagem envolve processos de planeamento, monitorização e autoavaliação de cognições, motivações e atitudes, de forma a alcançar objetivos definidos para a aprendizagem.

Ao longo do processo de aprendizagem interferem aspetos de desenvolvimento, que devem ser tidos em conta. Segundo Piaget (Papalia, Olds, & Feldman, 2009) as crianças entre os 3 e os 6 anos encontram-se no estágio pré-operatório, não conseguindo refletir totalmente sobre aspetos abstratos. Assim sendo, as crianças têm dificuldades em verbalizar as suas emoções e autorregular o seu comportamento na ótica mais desenvolvimentista. Estes motivos levaram-nos a tomar opções metodológicas, como a observação de comportamentos concretos, ao invés de entrevistar as crianças, como se poderá ver no capítulo III.

Para além de aspetos de desenvolvimento o processo de aprendizagem também é composto por aspetos motivacionais, emocionais e culturais, e que devem ser tidos em conta na preparação de programas disciplinares, bem como estilos de aprendizagem, cognitivos ou pessoais (Rosário e Almeida, 2005; Rheinberg, Vollmeyer & Rollett, 2000). Quando um indivíduo é autorregulado, este controla os seus sentimentos, pensamentos e planifica e adapta regularmente as suas ações de acordo com as suas necessidades motivacionais e de aprendizagem (Sckunk, & Ertmer, 2000; Pintrich, 2000). Para que os alunos compreendam o que têm de fazer, é necessário que estes compreendam o como e o porquê das tarefas que lhe são sugeridas e atribuam um significado próprio aos conteúdos que lhe são expostos (Veiga Simão, 2005a). Tanto os conteúdos como as tarefas devem ser contextualizadas e relevantes para que haja interesse por parte dos alunos, levando, assim, a um maior alcance dos objetivos e resultados (Rosário & Almeida, 2005; Ericsson, 2002; Veiga Simão, 2005b). De acordo com Biggs (1994, citado por Rosário & Almeida, 2005) para que os alunos consigam alcançar os seus objetivos é necessário que estejam motivados e que atribuam um

sentido pessoal aos motivos para aprender e às estratégias que usam para alcançar esse conhecimento.

Para Figueira (1994, citado por Sousa, 2006) a autorregulação da aprendizagem é um construto complexo que envolve diversas dimensões como a metacognição, o comportamento, a motivação e o contexto. Tal complexidade leva a que a autorregulação da aprendizagem seja raramente investigada e trabalhada no pré-escolar e a que se infira que as crianças a tenham pouco desenvolvida (Rosário et. al., 2007), uma constatação que atribui uma maior pertinência à temática do presente estudo.

A motivação é uma dimensão da autorregulação fulcral para fomentar a aprendizagem autorregulada, uma vez que a última envolve esforço e tomada de decisões (Bronson, 2000; Paris & Winograd, 2003; Rheinberg, et al., 2000; Semmar, 2006; Veiga Simão, 2005b; Zimmerman, 2000). A aprendizagem autorregulada envolve decisões motivacionais, ou seja, o indivíduo deverá refletir sobre os objetivos de uma tarefa, sobre a importância e a complexidade desta, se é capaz de a realizar e refletir sobre os resultados do seu empenho. Esta reflexão pode levar a alterações na motivação para a autorregulação do desempenho do indivíduo. A motivação e a autoeficácia estão ligadas com as estratégias usadas pelos indivíduos e o seu desempenho (Bronson, 2000; Veiga Simão, 2002c). A motivação diz respeito a momentos em que a criança dirige o seu comportamento a um objetivo (Larson & Wilson, 2004, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2009). A criança quando se encontra motivada tem uma atitude ativa e empenhada ao longo do seu processo de aprendizagem, conseguindo, assim, aprender melhor e adquirir motivação intrínseca, ou seja, prazer de aprender durante a execução de uma tarefa (Larson & Wilson, 2004, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2009). A motivação também pode ser extrínseca, isto é quando a criança recebe incentivos, elogios ou alguma recompensa para aprender. Este tipo de motivação pode ser negativa quando é utilizada excessivamente, levando a uma dependência de compensação por parte da criança durante o processo de aprendizagem (Lemos, 2005 & Ericsson, 2002). De acordo com Lemos (2005), quando o aluno está motivado consegue ultrapassar as dificuldades e ter um comportamento mais otimista quando confrontado com uma questão para resolver, ou seja, utiliza estratégias metacognitivas, conseguindo resolver um problema mais facilmente. A motivação está intimamente ligada com a autoeficácia. A autoeficácia diz respeito à percepção por parte da criança quanto à sua capacidade para enfrentar as



dificuldades e atingir os seus objetivos (Schunk & Ertmer, 2000; Zimmerman, 2000). Crianças que têm elevado nível de autoeficácia têm maior tendência a ter sucesso do que crianças que não acreditam nas suas próprias capacidades (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Zimmermann, Bandura & Martinez-Pons, 1992, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2009). Portanto, para que o indivíduo seja motivado é necessário que este tenha autoconfiança no que diz respeito à sua capacidade para alcançar os objetivos, ou seja, qual é a visão, as crenças e as expectativas em relação aos objetivos a atingir (Bronson, 2000; Rheinberg, et al., 2000; Semmar, 2006). Segundo Bronson, (2000) a motivação para a autorregulação atinge o seu pico quando a criança acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão.

Para além disso, é necessário que haja um desenvolvimento de competências autorregulatórias, ou seja, é fulcral que os alunos compreendam e ordenam mentalmente as informações e ideias, e que adquiram um pensamento e ação estratégicos para atingir objetivos (Porath & Bateman, 2006). Corno e Mandinach (1983 citado por Cho, 2004) salientam a relevância das dimensões cognitivas e metacognitivas. No que diz respeito aos processos cognitivos, pode-se dizer que envolvem estratégias próprias que permitem a realização de objetivos. Quanto aos processos metacognitivos, envolvem uma maior reflexão e monitorização para a realização desses mesmos objetivos. De acordo com Schunk e Ertmer (2000) a autorregulação da aprendizagem diz respeito ao nível de motivação, metacognição e ao comportamento que o aluno incrementa ao participar ativamente no seu próprio sistema de aprendizagem. Para diversos autores (Bruner, 1971; Lemos, 2005; Rosário & Almeida, 2005), o raciocínio metacognitivo é visto como um recurso metodológico que recai na maneira como os alunos compreendem, analisam e consideram o seu próprio trabalho, para que possam se tornarem independentes na perceção, aquisição e transferência de novos conhecimentos. O aluno aprende a por em prática estratégias de autorregulação de forma consciente e propositada em vários contextos (Almeida, 2005; Ericsson, 2002) - como por exemplo analisar as exigências de uma tarefa e escolher os recursos necessários para conseguir concretizar (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007). Isto é, o aluno tem um papel ativo durante o seu processo de aprendizagem. O aluno deverá utilizar o conhecimento metacognitivo para o ajudar a guiar o que planificou, para orientar os seus planos, a escolher estratégias e a analisar o seu desempenho, para que tenha uma resolução de problemas

efetiva e noção da sua aprendizagem (Paris & Winograd, 2003). Os alunos ao realizarem este tipo de ações, permite-lhes guiarem o seu esforço em vários tipos de tarefas e a serem cada vez mais autónomos no seu processo de aprendizagem.

É essencial que as crianças consigam ter um desenvolvimento apropriado ao nível do controlo emocional e comportamental. No início do pré-escolar, revelam cada vez mais capacidade para respeitar regras, usar estratégias e planos para regular o seu comportamento e, assim sendo, é expectável que consigam adiar o sentimento de retribuição sem fazer uso de atitudes agressivas de frustração. Segundo Bronson (2000), as crianças também revelam interesse em interagir mais tempo com as outras crianças, a influenciá-las e a fazer com que sejam aceites por estas. Assim sendo, pode-se dizer que por esta razão as crianças são mais eficazes na interação com os seus pares e adultos, contudo o ambiente também influencia muitas das estratégias que utilizar para solucionar conflitos sociais, para alcançar os objetivos sociais. Ao interagir com os outros, a criança desenvolve competências sócio emocionais para que tenha sucesso na relação interpessoal, desenvolvendo, assim, também a capacidade de descentração que é fulcral para um crescimento saudável. No entanto as relações com os adultos têm uma influência mais considerável no desenvolvimento de um controlo eficiente e adequado (Bronson, 2000). De igual forma, Sroufe, Cooper e DeHart (1996, citado por Bronson, 2000) afirmam que brincar ao faz-de-conta é fundamental para as crianças do pré-escolar, uma vez que as ajudam no desenvolvimento da sua capacidade de autorregulação emocional e comportamental.

A autorregulação da aprendizagem desenvolve-se em fases de forma cíclica, uma vez que a criança faz adaptações durante a tarefa de acordo com fatores pessoais, comportamentais e ambientais ao longo de toda a aprendizagem (Schunk, 2001; Shah & Kruglanski, 2000; Zimmerman, 2000). A planificação consiste em analisar a atividade, definir objetivos e estratégias para conseguir aprender, executar com sucesso a tarefa e alcançar os objetivos definidos (Zimmerman, 2000). Inclui ainda fatores fulcrais de crenças auto motivacionais que afetam todo o processo de aprendizagem (Kozlowski & Bradford, 2006; Shah & Kruglanski, 2000; Zimmerman, 2000). Existem crenças auto motivacionais principais, referidas anteriormente, que interferem na fase da planificação, designadamente, autoeficácia, as expectativas face aos resultados, a motivação intrínseca e as estratégias que opta. Tudo isto pode determinar o esforço e o empenho que o aluno decide dar a uma

determinada atividade. A execução diz respeito à concretização do plano anteriormente estabelecido (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007). De acordo com Zimmerman (2000), esta segunda fase da autorregulação, diz respeito ao autocontrole e a auto-observação. Relativamente ao autocontrole existem dentro deste alguns processos, como a autoinstrução e a focalização de atenção, que auxiliam os alunos a centralizar a sua atenção nas tarefas e a melhorar o seu desempenho e comportamento. No que diz respeito à autoinstrução é um processo que tem em conta o modo como os alunos realizam as tarefas, ao passo que a focalização de atenção contém estratégias que afastam fatores distrativos para que a aprendizagem seja relevante (Siegler, 2005). A autorreflexão ou autoavaliação, consiste em verificar se as atividades foram desenvolvidas como o previsto, analisando a relação entre os resultados e os objetivos definidos, questionando os porquês. Esta avaliação dos resultados permite criar novas tarefas, retomando, assim, o ciclo autorregulatório (Rosário, et al., 2004, 2005). Segundo Paris e Winograd (2003) deve-se realizar periodicamente autoavaliação de processos de aprendizagem e de resultados, uma vez que estimula a utilização de estratégias e fomenta a monitorização do progresso., bem como sentimentos de autoeficácia.

De acordo com Epstein (2003) a capacidade que as crianças têm de autorregular a sua aprendizagem é desenvolvida quando são criados momentos de reflexão nas atividades curriculares e quando os educadores promovem propositadamente o pensamento das crianças através de questões abertas. A narração de histórias, a realização de jogos, ou a visualização de vídeos onde podem observar os comportamentos autorregulados de outras crianças (seus pares) também pode ajudar as crianças a desenvolverem-se no sentido da autorregulação da aprendizagem. Para além disso, o educador pode envolver as crianças nas tarefas e desenvolvê-las assegurando as três fases (i.e. a planificação, a execução e a avaliação) para que as crianças possam refletir sobre aquilo que fizeram e compreendam o porquê das coisas que fazem. Assim sendo, para estes autores, as crianças autorreguladas analisam as tarefas e escolhem os recursos necessários para as realizarem.

De acordo com Pintrich e Zuscho (2002) e Schunk (2001) os processos de autorregulação podem ser desenvolvidos indiretamente através da experiência pessoal (experiências intuitivas dos alunos), diretamente através da instrução (as estratégias e os procedimentos autorregulatórios são ensinados explicitamente às crianças) e como produto da prática intencionada (realização de trabalhos onde as diferentes etapas de planeamento e

elaboração são explicitadas e avaliadas, discutindo a antecipação de consequências a curto, médio e longo prazo). Assim sendo, a educação pré-escolar têm de ser vista como ponto de partida para a autorregulação da aprendizagem e tem de ser desenvolvida e praticada com as crianças, facultando-lhes um leque de competências que lhes permitam enfrentar as aprendizagens com sucesso ao longo da vida (Rosário et. al. 2007).

Como referimos anteriormente, a autorregulação da aprendizagem destaca-se como um processo fulcral na formação das crianças. De acordo com Bruner (1996) a criança deve ter consciência dos seus processos de pensamento, e para tal é essencial que os educadores e professores ajudem a desenvolver esse pensamento a nível metacognitivo. Assim sendo, a criança desenvolve uma consciencialização da maneira como aprende, pensa e adota comportamentos. Para Bruner (1996) a criança deverá não só adquirir competências e acumular conhecimento, como também refletir sobre o seu desenvolvimento e como pode melhorar o seu progresso. Assim sendo, o educador serve de guia nas aprendizagens das crianças, promovendo a autorregulação da aprendizagem através da reflexão metacognitiva, da regulação da motivação, de ambientes promotores do desenvolvimento das aprendizagens e de comportamentos autorregulados (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007). Foi com este intuito que decidimos centrar este estudo nas questões da autorregulação da aprendizagem, questões estas que são contempladas nas questões de investigação do presente estudo.

### **1.3. A Autorregulação e a Agressividade entre Pares**

A autorregulação da aprendizagem é desenvolvida ao longo do tempo em diversos níveis dependendo de cada indivíduo, dos seus comportamentos e do contexto que o rodeia (Zimmerman, 2000). A criança em idade pré-escolar encontra-se numa fase inicial do seu desenvolvimento, que demonstra comportamentos de acordo com a forma como reage perante as suas vivências, relações interpessoais e dificuldades do dia-a-dia (Ramani, Brownell & Campbell, 2010). Nesta fase a criança tem de aprender a autorregular os seus comportamentos considerados socialmente menos apropriados, aprendizagem essa que pode ocorrer em paralelo com o desenvolvimento de estratégias da autorregulação da aprendizagem (Olson, Lopez-Duran, Lunkenheimer, Chang, & Sameroff, 2011). Alguns

comportamentos são representativos de impulsos problemáticos da criança e podem prolongar-se ao longo do tempo, dependendo do efeito causados por fatores sociais e genéticos inerentes à criança (Eisenberg, Spinrad & Eggrum, 2010).

De acordo com Monks, Palermiti, Ortega e Costabile (2011) a violência na adolescência é mais complexa e verifica-se uma repetição ao longo de um período de tempo, ao contrário do que acontece com as crianças do pré-escolar. Assim sendo, na adolescência utiliza-se o conceito de “bullying” e na infância utiliza-se o conceito de “agressão”. As crianças recorrem mais a agressões físicas, contudo à medida que a criança se desenvolve a nível mental e cognitivo, estas agressões passam a ser também verbais e são evidenciadas entre os seis e os doze anos (Rubin, Cheah & Menzer, 2010).

A agressividade surge em crianças que numa determinada situação se sentem frustradas. Os problemas de exteriorização das crianças também surgem em situações de fúria ou de nervosismo. (Hughes, Cutting & Dunn, 2001; Calkins & Dedmon, 2000, citado por Fernandes, 2012). Estes problemas de exteriorização advêm das dificuldades no desenvolvimento da autorregulação (Olson, Sameroff, Lunkenheimer, & Kerr, 2009; Rothbart & Bates, 2006). Aos quatro anos de idade as crianças que não são emocionalmente reguladas têm menos capacidades sociais e mais problemas de exteriorização (Denham, Blair, Schmidt & DeMulder, 2002; Rubin, Burgess, Dwyer & Hastings, 2003, citado por Fernandes, 2012). De acordo com Owens e Shawn (2003) entre os dois e os seis anos de idade estes problemas de comportamento diminuem claramente. É fundamental que o adulto verifique a origem dos maus comportamentos, uma vez que estes podem ser causados devido a perturbações no desenvolvimento, como hiperatividade e défice de atenção (PHDA), da síndrome de Asperger, entre outros (Eisenberg et al., 2001). As crianças que não conseguem controlar os seus impulsos e que tendem a não obedecer às indicações dos adultos, podem inclusive vir a ter problemas de integração (Ramani, Brownell & Campbell, 2010), evidenciando a urgência e pertinência em estudar esta problemática ao nível do pré-escolar para que se possa intervir de forma mais eficaz ao nível da regulação do comportamento das crianças, e formar os educadores no sentido de lhes fornecer estratégias de ensino e de autorregulação que lhes permitam ajudar as crianças que demonstrem este tipo de comportamento. Assim, e dada a importância da não resolução de problemas relacionados com os comportamentos agressivos das crianças e das competências autorregulatórias como

possíveis catalisadores de comportamentos pró-sociais, este estudo pretende perceber se existe uma relação entre os comportamentos agressivos de alunos do ensino pré-escolar e os seus comportamentos autorregulatórios. Pretende-se igualmente perceber, se de facto existe esta relação, de que forma se relacionam estes comportamentos demonstrados por estes alunos.

## **CAPÍTULO II**

### **2. PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA**

#### **2.1. Problematização**

Dada à necessidade que verificámos na literatura e dado os poucos estudos que analisam estes dois tipos de comportamentos autorregulatório e agressivos em crianças em idade pré-escolar (que são do nosso conhecimento), e pelos motivos mencionados relativamente ao contexto da presente investigação, essencialmente à frequência com que as crianças demonstram comportamentos muito agressivos, propusemo-nos perceber se existe uma relação entre os comportamentos agressivos de alunos do ensino pré-escolar e os seus comportamentos autorregulatórios e se facto existe esta relação, pretendemos também perceber de que forma se relacionam estes comportamentos demonstrados por estes alunos.

Assim, tendo em conta, o exposto anteriormente, emergiram as seguintes questões de investigações:

- 1) Existe uma relação entre os comportamentos agressivos e os comportamentos autorregulatórios?
- 2) De que forma os comportamentos agressivos e os comportamentos autorregulatórios se relacionam?

## **2.2. Paradigma Interpretativo**

Nesta investigação posicionamo-nos num paradigma interpretativo (Denzin, 2002), uma vez que pretendemos observar e interpretar as ações dos participantes no que diz respeito aos seus comportamentos e à forma como autorregulam a sua aprendizagem. Como sustentam Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), a investigação qualitativa tem o intuito observar as pessoas no seu contexto natural e procurar compreender e interpretar as ações destas. Desta forma, a escolha deste paradigma permitiu-nos interpretar as ações dos participantes e compreender se os seus comportamentos agressivos se relacionam com a sua capacidade de autorregular a sua aprendizagem.

## **2.3 Estudo Exploratório**

Este estudo caracteriza-se como sendo de caráter exploratório, uma vez que se pretende ter um conhecimento mais profundo acerca da relação entre os comportamentos agressivos e os comportamentos autorregulatórios. Segundo Yin (2005) um estudo de caso é exploratório quando não se conhece muito sobre o tema em estudo e os dados se dirigem ao esclarecimento e delimitação dos problemas que estão em causa. Assim sendo, este tipo desse *design* permitiu-nos observar as crianças que participaram neste estudo, interpretar os seus comportamentos agressivos e autorregulatórios, alcançando, assim, os objetivos principais a que nos propusemos, ou seja compreender se existe uma relação entre o comportamento agressivo e a sua capacidade de autorregular a aprendizagem e de que forma estes comportamentos se relacionam. Para além disso, consequentemente, contribuímos para investigações futuras.

## **2.4. Participantes**

A recolha de dados desta investigação foi realizada durante o ano letivo de 2014/2015, no qual o educador/investigadora realizou a sua prática pedagógica supervisionada, num jardim-de-infância da rede pública situado no distrito de Lisboa. Os participantes da presente investigação incluíram a educadora/investigadora, a educadora cooperante e as nove crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.



#### **2.4.1. Caracterização da Instituição**

A instituição onde foi realizada a prática supervisionada situa-se na freguesia de Sta. Maria dos Olivais, no concelho de Lisboa, enquadra-se na rede pública do Ministério da Educação (ME). A instituição insere-se num contexto médio-baixo e pertence a um agrupamento abrangido pelo programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) e é frequentado por uma população heterogénea a diversos níveis, pois existem famílias de diferentes estratos sociais. O horário de funcionamento é das 8h00 às 19h00, sendo que, entre as 8h00 e às 9h00 e entre as 16h00 e às 19h00, o serviço é assegurado pelas pessoas responsáveis pelas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Esta instituição foi construída de raiz pela Câmara Municipal de Lisboa (CML), no ano letivo 2004/2005, abrange as valências do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico num total de cerca de 272 alunos. Ambas as valências funcionam no mesmo espaço físico, mas em edifícios diferentes. No que diz respeito ao JI, em termos de espaço físico é um edifício em piso térreo, encontra-se num bom estado de manutenção e conservação e está devidamente equipado. Apenas no exterior é que apresenta algumas fragilidades nomeadamente a inexistência de um parque com mais recursos para as crianças brincarem e telheiros para as mesmas se abrigarem nos dias de chuva.

Relativamente aos recursos materiais, as salas estão equipadas com o básico necessário, havendo ainda salas com outros recursos específicos que os docentes podem utilizar livremente, como retroprojetores, computador, papel cenário, cartolinas, colas, vários tipos de papel, leitor de DVDs, colunas, entre outros materiais. Ao nível de recursos humanos são formados por 3 educadoras, 3 assistentes operacionais, uma psicóloga, que pertence ao agrupamento todo e uma terapeuta da fala, que pertence à junta de freguesia. O Projeto Educativo baseia-se em promover o saber em diferentes contextos e valorizar o “Ser Pessoa”, aprender a conhecer, a compreender, a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente, aprender a viver em comunidade e aprender a ser (Pequito, P., 2012-15).

### **2.4.2. Caracterização do Grupo**

No que diz respeito à constituição do grupo onde foi realizado o estudo, o mesmo foi composto por 24 crianças (14 raparigas e 10 rapazes) com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. De acordo com a entrevista realizada à educadora e a análise documental, verificámos que o nível socioeconómico das famílias da maioria das crianças do grupo era médio-baixo. Quanto ao nível da escolaridade dos encarregados de educação, 38 % eram licenciados ou mestres e os restantes tinham escolaridade ao nível do secundário e ensino básico.

O grupo de crianças com o qual se realizou a prática de ensino supervisionada revelou-se um grupo bastante heterogéneo e egocêntrico, evidenciando um comportamento bastante difícil, nomeadamente com dificuldades em cumprir as regras da sala de aula, tais como, não bater nos colegas, não estragar o material, respeitar a sua vez para falar, não correr dentro da sala. Para além disso, manifestavam comportamentos agressivos como, atirar brinquedos, ameaçar que dão um pontapé na educadora, dar pontapés nos brinquedos e nas cadeiras, bater e empurrar os pares, ou mesmo pedir a outros colegas para fazê-lo a outros. O grupo também revelou falta de cooperação, partilha de brinquedos e materiais disponíveis na sala de atividades, bem como faltas de respeito pelo outro, quer com os pares, quer com os adultos. Contudo, as crianças revelavam grandes capacidades e algumas apesar da confusão existente dentro da sala de aula, demonstravam alguma autorregulação do seu comportamento para aprender.

## **2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Para a realização desta investigação foram utilizados diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados, de modo a recolher evidências empíricas que sustentem esta investigação. Assim sendo, optámos por utilizar observação, notas de campo, observação sistemática de participantes, com o preenchimento de grelhas de observação adaptadas de outros instrumentos, como por exemplo: “Escala de perceção por professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola” de Lisboa & Koller (2001) e “Lista de

Desenvolvimento da Aprendizagem Independente” e de Whitebread e seus colaboradores (2003, 2009).

### **2.5.1. Observação**

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) e Merriam (1998), a observação é uma técnica que possibilita ao investigador recolher dados significativos, encontrando, assim, as respostas para suas questões de investigação. Neste estudo foi utilizado um tipo de observação, ou seja, observação sistemática e participada, uma vez que existe uma interação entre o observador e o grupo. Pretendeu-se com este procedimento, observar as relações entre pares, principalmente ao nível dos incidentes mais críticos - comportamentos agressivos, e observar os comportamentos que revelam a sua capacidade de autorregulação da aprendizagem.

Para Piscalho e Simão (2014) a criação de instrumentos de observação torna-se vantajoso, porque permite observar o desenvolvimento das capacidades metacognitivas e de autorregulação nas crianças que são fundamentais na área da educação. Assim sendo, para um maior rigor na observação, utilizou-se as notas de campo, para registar situações específicas e pormenorizadas que ocorreram no local de investigação (Bogdan e Biklen, 1994), e preencheu-se duas grelhas de observação, ou seja, Escala de perceção por professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola e a Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente, sendo que a primeira foi adaptada para uma grelha de observação.

### **2.5.2 Notas de Campo**

As notas de campo permitem ao investigador registar incidentes críticos, reações, comportamentos assistidos em contexto educativo e que necessitam posteriormente de uma análise e reflexão (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo Máximo-Esteves (2008) as notas de campo incluem registos pormenorizados, descritivos e destacados do contexto e dos indivíduos que surgem durante a observação. Assim sendo, podemos afirmar que quando se

é observador participante não se pode separar a observação das notas de campo, uma vez que o ser humano não tem a capacidade de reter tudo aquilo que ouve, vê e experiência, tornando-se, assim, imprescindível tomar nota dessas ocorrências para que possa assegurar tudo aquilo que observou. Posto isto, e dada à sua importância, consideramos fundamental utilizar esta técnica, durante os dez dias de investigação, para registar os comportamentos agressivos e autorregulados das nove crianças, em contexto escolar, e posterior análise.

### **2.5.3 Grelha de observação dos comportamentos agressivos de crianças no pré-escolar**

Adaptámos a “Escala de percepção por professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola” (cf. Anexo 1) para uma grelha de observação diária para podermos observar os comportamentos agressivos das crianças em contexto de sala de aula. A escala de origem foi construída por Carolina Saraiva de Macedo Lisboa e por Sílvia Helena Koller, em 2001, com base na literatura recente sobre agressividade infantil, abordando as causas e as consequências deste comportamento e a sua influência no desenvolvimento e na adaptação de crianças (Bandura & Walters, 1959; Coie & Dodge, 1998; Ladd & Burgees, 1999; Ladd & Profilet, 1996; Rubin, Coplan, Nelson, Cheah & Lagace-Seguin, 1999; McWhiter, 1999; Nagin & Tremblay, 1999 in Lisboa & Koller, 2001). Após esta pesquisa as autoras elaboraram vinte e oito itens que mostram o comportamento agressivo das crianças, tendo em conta a Child Behavior Scale, criada por Ladd e Profilet (1996 in Lisboa & Koller, 2001).

Esta escala é composta por 41 itens, 26 dizem respeito aos comportamentos agressivos e 15 aos comportamentos positivos (Lisboa & Koller, 2001). Para além disso, estes itens inserem-se em sete subescalas (cf. Anexo 2): a) pontuação sobre formas confrontativas de expressão da agressividade percebidas pelo(a) professor(a); b) pontuação sobre formas não-confrontativas; c) pontuação sobre a agressão dirigida a professores; d) pontuação sobre a agressão dirigida aos colegas; e) pontuação sobre a agressão dirigida ao âmbito geral; e) pontuação total, e por último, f) pontuação dos itens positivos (Lisboa & Koller, 2001). Cada item é avaliado de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a discordar totalmente e 5 a concordar plenamente. Estes itens foram distribuídos no instrumento de forma aleatória, para que quem o preenchesse, não percebesse que o que estava a ser medido era a

agressividade das crianças, evitando, assim, o enviesamento do estudo (Lisboa & Koller, 2001).

#### **2.5.4 Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente**

A Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) foi criado por Whitebread e seus colaboradores em 2003/2009 (cf. Anexo 3) e foi adaptada de forma a podermos observar os comportamentos autorregulatórios das crianças no pré-escolar dentro da sala de aula. Para efeitos deste estudo, foi utilizada a versão portuguesa traduzida por duas tradutoras bilingues de português e inglês, tal como no estudo de Piscalho e Simão (2014). Este instrumento de observação serve para avaliar a capacidade metacognitiva e autorregulação da aprendizagem em crianças e pode ser utilizado por educadores e professores (Whitebread et al., 2009). É composto por uma grelha de observação constituída por 22 itens avaliados pelo observador de acordo com uma escala de frequência (sempre = 4, usualmente = 3, às vezes = 2 e nunca = 1). Estes itens estão divididos em quatro categorias de autorregulação da aprendizagem sugeridas por Bronson (2000): a regulação emocional, a regulação de comportamentos pró-sociais, a regulação cognitiva (metacognição) e a regulação motivacional.

### **2.6. PROCEDIMENTOS**

#### **2.6.1 Procedimentos de recolha de dados**

A recolha de dados desta investigação foi realizada durante o ano letivo de 2014/2015, no qual a educadora/investigadora realizou a sua prática pedagógica supervisionada, mais propriamente num jardim-de-infância da rede pública situado no distrito de Lisboa.

Esta investigação teve como ponto inicial a seleção da amostra. Assim sendo, selecionamos nove crianças (3 com elevado grau de autorregulação da aprendizagem, 3 com grau intermédio e 3 com baixo grau de autorregulação da aprendizagem), juntamente com a educadora, uma vez que esta está há mais tempo com este grupo e têm uma melhor perceção

das características de cada criança. Esta seleção foi feita com conhecimento baseado na observação direta. Seguidamente, foram selecionados dez dias úteis - 20 de maio a 31 de maio, para a recolha dos dados. Definimos estes dias, porque eram os dias que a educadora tinha tempo disponível para preencher as grelhas de observação e porque em junho muitas crianças já não estariam presentes, uma vez que iriam iniciar as férias de verão. Todos estes procedimentos foram discutidos e determinados juntamente com a educadora. Posteriormente, foram definidos três momentos diferentes, dentro desses dez dias, assim sendo, o primeiro momento foi realizado no dia 20 de maio, o segundo momento foi no dia 25 de maio e o terceiro e último momento foi no dia 31 de maio. Nestes três momentos foram preenchidas grelhas de observação, nomeadamente a Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD, de Whitebread et al., 2009) e a grelha adaptada da “Escala de perceção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola”, ou seja, no primeiro momento foram preenchidas duas grelhas (Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD, de Whitebread et al., 2009) e “Escala de perceção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola”) para cada criança, de modo a verificar a frequência dos comportamentos autorregulados e agressivos. Estas grelhas foram preenchidas pela investigadora e pela educadora, para que se pudessem comparar os dados e para que estudo fosse viável. Para além das grelhas de observação foram realizadas, somente pela investigadora notas de campo durante os dez dias definidos para a recolha de dados, para sustentar o que foi verificado nas grelhas de observação, uma vez que estas só foram realizadas em três momentos.

No que diz respeito às questões éticas, pensamos que foram todas atendidas. No que concerne aos participantes, fizemos questão por razões éticas de manter os seus nomes fictícios de forma a preservar a sua identidade, bem como o nome da instituição. Para além disso, os pais das crianças, também tiveram conhecimento da intervenção da investigadora, através de uma reunião realizada pela educadora.

## **2.6.2 Tratamento e análise de dados**

Para analisar as seguintes grelhas de observação recorreu-se à estatística descritiva, nomeadamente à determinação da média, assim como ao cálculo de frequências. No âmbito

do estudo da relação linear entre variáveis, utilizaram-se técnicas estatísticas que permitem a obtenção de uma medida do grau de correlação ou associação entre elas, designadamente o coeficiente de correlação de Pearson (Pearson Product Moment correlation Coefficient), uma vez que as variáveis dos instrumentos eram variáveis ordinais e as escalas dos instrumentos eram variáveis métricas. O programa estatístico usado para a análise dos dados foi o SPSS – versão 20. Estes procedimentos foram efetuados para melhor interpretar os dados provenientes das notas de campo.

### **2.6.3. Comportamentos agressivos de crianças no pré-escolar**

Nesta investigação, uma vez que a “Escala de perceção por professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola” (Lisboa & Koller, 2001) foi adaptada para uma grelha de observação, verificámos as médias das crianças nas sete subescalas. Relembramos que as médias variam entre de um a cinco, uma vez que 1 corresponde discordo completamente e 5 concordo plenamente. Assim sendo, as crianças foram pontuadas da seguinte maneira. Nas subescalas sob “formas confrontativas” e “não confrontativas” uma criança com uma média de 1 e 2 não revelam comportamentos confrontativos e não confrontativos, com uma média de 4 e 5 revelam comportamentos sob formas confrontativas e não confrontativas. Com uma média de 3 não revelam nenhum dos comportamentos. Quanto à subescala de “agressividade dirigida aos professores” as crianças que apresentam uma média de 1 e 2 não manifestam agressividade para com os professores, as crianças com uma média de 4 e 5 são agressivas com os professores. Relativamente subescala de “agressividade dirigida aos colegas” as crianças com uma média entre 1 e 2 revelam pouca ou nenhuma agressividade para com os colegas, as crianças com uma média entre 4 e 5 são agressivas com os colegas. No que diz respeito à “subescala de agressividade dirigida ao âmbito geral” as crianças com uma média de 1 a 2 pontuação não apresentam ou apresentam pouca agressividade no âmbito geral, as crianças que têm uma média entre 4 e 5, apresentam uma elevada agressividade a nível geral. No que concerne à subescala “total” as crianças com uma média de 1 e 2 não são consideradas agressivas ou pouco agressivas, crianças com uma média entre 4 e 5 são bastante agressivas. Por último, “itens positivo” uma criança que tenha

nesta subescala uma média de 1 e 2 nunca revela comportamentos pró-sociais e uma criança com média de 4 e 5 revela boas capacidades pró-sociais.

#### **2.6.4 Aprendizagem Autorregulada de crianças no pré-escolar**

Nesta investigação as subescalas da “Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente” foram classificadas da seguinte forma: na categoria emocional, uma criança com uma média de 4 na categoria emocional, significa que consegue falar sobre o seu próprio comportamento e das consequências que surgem a partir do mesmo, bem como dos comportamentos outros, consegue abordar as tarefas de forma confiante, controlar a atenção, resistir à distração, monitorizar o seu progresso, procurar ajuda de forma apropriada e persistir face às dificuldades. Uma criança com média de 3 consegue fazê-lo usualmente, com uma pontuação de 2 consegue às vezes e com 1 demonstra que nunca consegue.

Em relação à categoria pró-social, uma criança com uma média de 4 consegue negociar quando e como vai realizar as atividades, consegue resolver os seus problemas com os seus pares, partilhar e dar de forma independente, envolver-se em atividades cooperativas com os pares de forma autónoma, e é capaz de ajudar os outros e ter consciência dos sentimentos destes. Uma criança com uma média de 3 consegue realizar estes comportamentos usualmente, uma criança com uma média de 2 consegue às vezes e com uma pontuação e 1 revela que nunca consegue.

Quanto à categoria cognitivo, uma criança com uma média 4 de consegue ter consciência dos seus pontos fortes e das suas fraquezas, falar sobre o que fez ou sobre o que aprendeu, consegue falar sobre as atividades que irão ser realizadas, fazer escolhas, tomar decisões fundamentadas, utilizar estratégias que foram ensinadas anteriormente e adotar uma linguagem que ouviu anteriormente para seu usufruto. Uma criança com uma pontuação de 3 consegue realizar estes comportamentos usualmente, uma criança com uma pontuação de 2 consegue às vezes e com uma pontuação e 1 revela que nunca consegue.

Relativamente à categoria motivacional, uma criança com uma média de 4 consegue encontrar os seus próprios recursos autonomamente, desenvolver maneiras próprias de realizar as atividades, iniciar atividades, planificar as suas próprias tarefas, objetivos e metas



e gosta de resolver problemas. Uma criança com uma média de 3 já consegue fazer usualmente, com uma média de 2 consegue às vezes e com 1 demonstra que nunca consegue.

#### **2.6.5. Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo é considerada como um processo de análise qualitativo (Bogdan e Biklen, 1994). De acordo com Lima e Pacheco (2006) a análise de conteúdo é uma técnica que permite realizar o tratamento dos dados recolhidos anteriormente, possibilitando uma interpretação fidedigna dos dados. Para realizar e facilitar o tratamento dos dados, bem como a sua interpretação foi necessário organizá-los num sistema de categorias. Esta análise de dados foi utilizada para facilitar a leitura e a análise das notas de campo recolhidas na presente investigação. Após termos os dados organizados em categorias, realizámos a devida análise e no final comparamos com as grelhas de observação, para suportar o que foi observado nos três momentos.



## CAPÍTULO III

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1. Fidelidade dos Instrumentos utilizados

A grelha de observação que utilizámos baseada na “Escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola”, revelou boa consistência interna para todas as subescalas e em todos os momentos de observação da investigadora e da educadora. A seguinte tabela (Tabela 1) ilustra os valores obtidos.

**Tabela 1** - Consistência Interna da Grelha de observação dos comportamentos agressivos de crianças na escola

Subescalas/ Momento de observação	Educadora			Investigadora		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
<i>Formas confrontativas</i>	.94	.95	.95	.95	.95	.96
<i>Formas não-confrontativas</i>	.86	.90	.90	.81	.89	.86
<i>Agressividade dirigida a professores</i>	.84	.86	.88	.88	.87	.90
<i>Agressividade dirigida aos (as) colegas</i>	.94	.94	.94	.92	.94	.94
<i>Agressividade dirigida no âmbito geral</i>	.84	.91	.91	.82	.89	.89
<i>Pontuação Total</i>	.96	.97	.97	.96	.96	.97
<i>Itens Positivos</i>	.98	.98	.99	.98	.98	.99

Nota: Cada número indicado na tabela representa um  $\alpha$ .

De igual forma, a grelha de observação baseada na “Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente” revelou boa consistência interna para todas as escalas e em todos os momentos de observação da investigadora e da educadora. A seguinte tabela (Tabela 2) ilustra os valores obtidos.

**Tabela 2** - Consistência Interna da Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente

Escala/ Momento de observação	Educadora			Investigadora		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
<i>Emocional</i>	.93	.92	.96	.95	.97	.96
<i>Pro-Social</i>	.86	.94	.95	.85	.95	.95
<i>Cognitivo</i>	.87	.94	.95	.93	.96	.96
<i>Motivacional</i>	.81	.90	.94	.82	.90	.93

Nota: Cada número indicado na tabela representa um  $\alpha$ .

Foi realizado o estudo do ajustamento à distribuição normal de todas as variáveis métricas a incluir nos vários modelos da regressão linear. Observou-se que a distribuição das variáveis não se afastavam da distribuição normal (Shapiro-Wilk Test Sig.>.05). Em relação a todas as outras distribuições, inspecionaram-se os gráficos Q-Q Plot e concluiu-se que as suas distribuições não se afastavam dos parâmetros esperados, pelo que foi possível prosseguir com a análise de regressão.

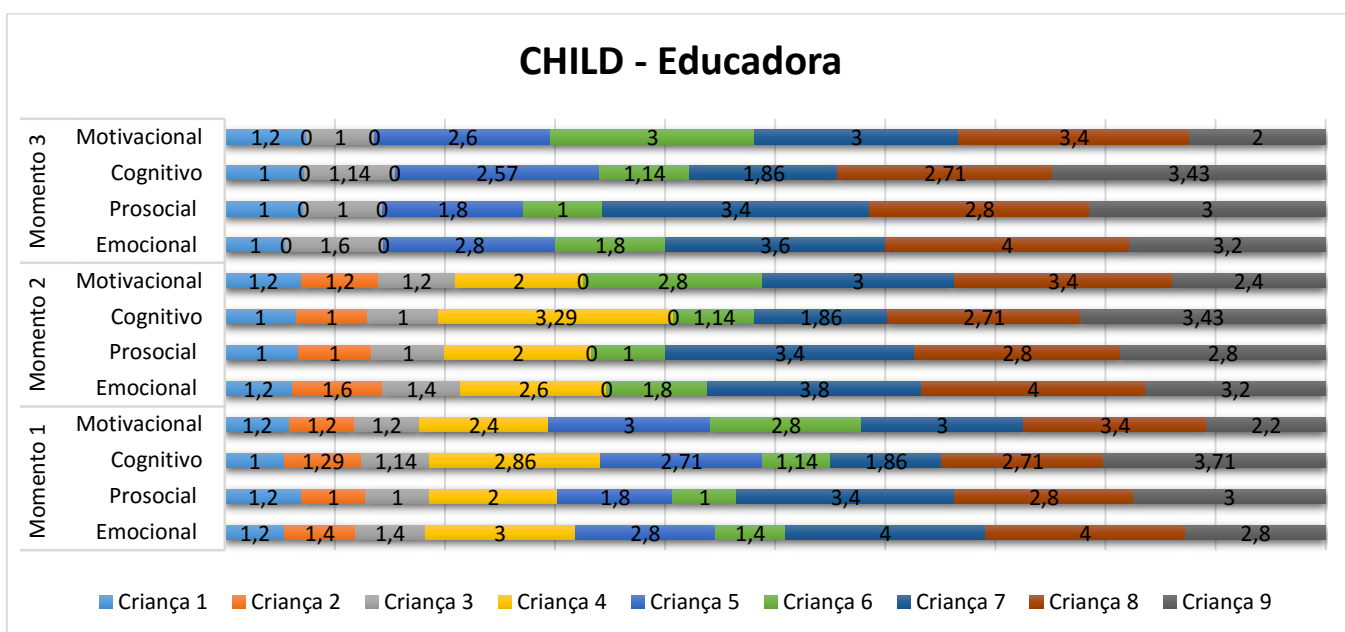
Podemos, assim, concluir que ambas as grelhas de observação apresentaram boas qualidades psicométricas, a nível de consistência interna, verificando-se desta forma a fidelidade na sua aplicação numa população do pré-escolar. Para além disso, mostra que apesar da “Escala de perceção por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola”, ter sido adaptada para uma grelha de observação, não perdeu a sua viabilidade.

### 3.2. Nível de concordância entre as observações da Educadora e da Investigadora

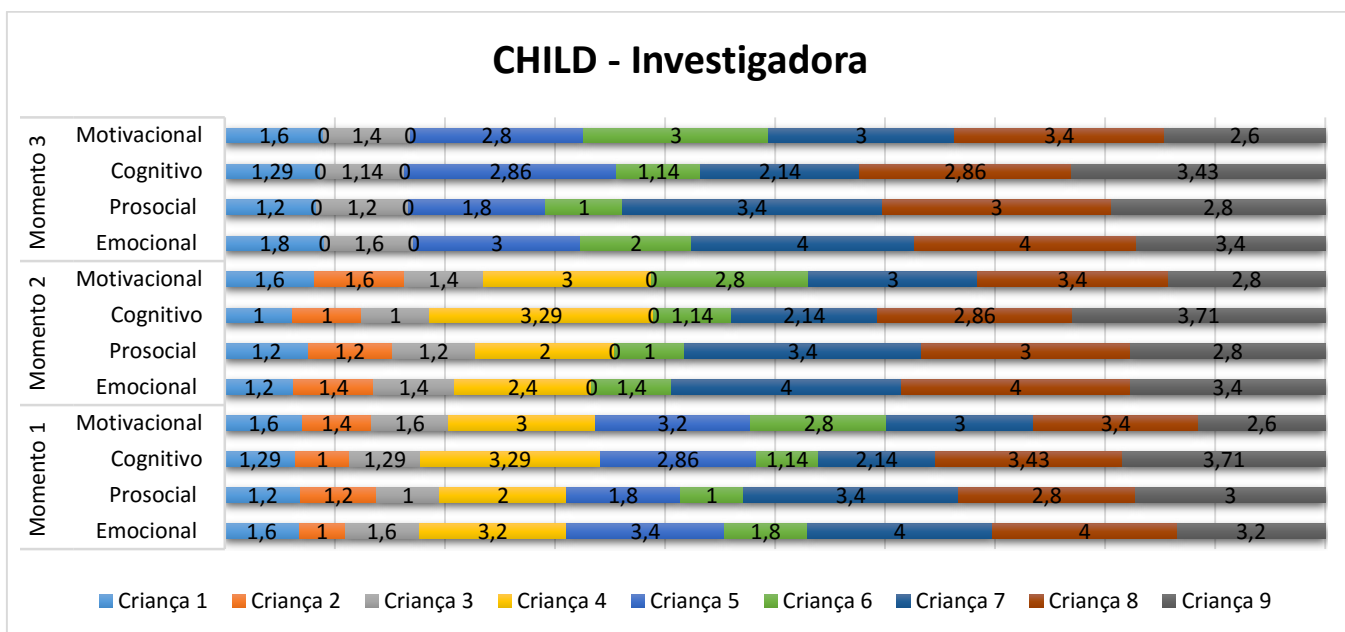
Para analisar o nível de concordância entre as observações da investigadora e da educadora, utilizou-se um coeficiente de correlação intra-classe e respetivo alfa de *cronbach*, demonstrando, assim, um nível de concordância de  $\alpha = .97$ . Assim sendo, pode-se concluir que a concordância é elevada, o que por sua vez reforça os valores obtidos. Tal indicação é importante, uma vez que revela que as crianças foram observadas por duas fontes distintas, evitando desta forma enviesamentos no estudo. Assim sendo, os resultados obtidos pela educadora e pela investigadora foram agrupados, para posterior análise.

### 3.3. Caracterização da Percepção da Agressividade e a Capacidade de Autorregulação da Aprendizagem

As figuras 1 e 2 apresentam a distribuição das médias dos comportamentos observados em sala de aula pela educadora e pela investigadora, onde é possível verificar as áreas onde existe uma maior frequência de comportamentos autorregulados por parte das crianças em ambos os casos.



**Figura 1** - “Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente” – Médias da Educadora

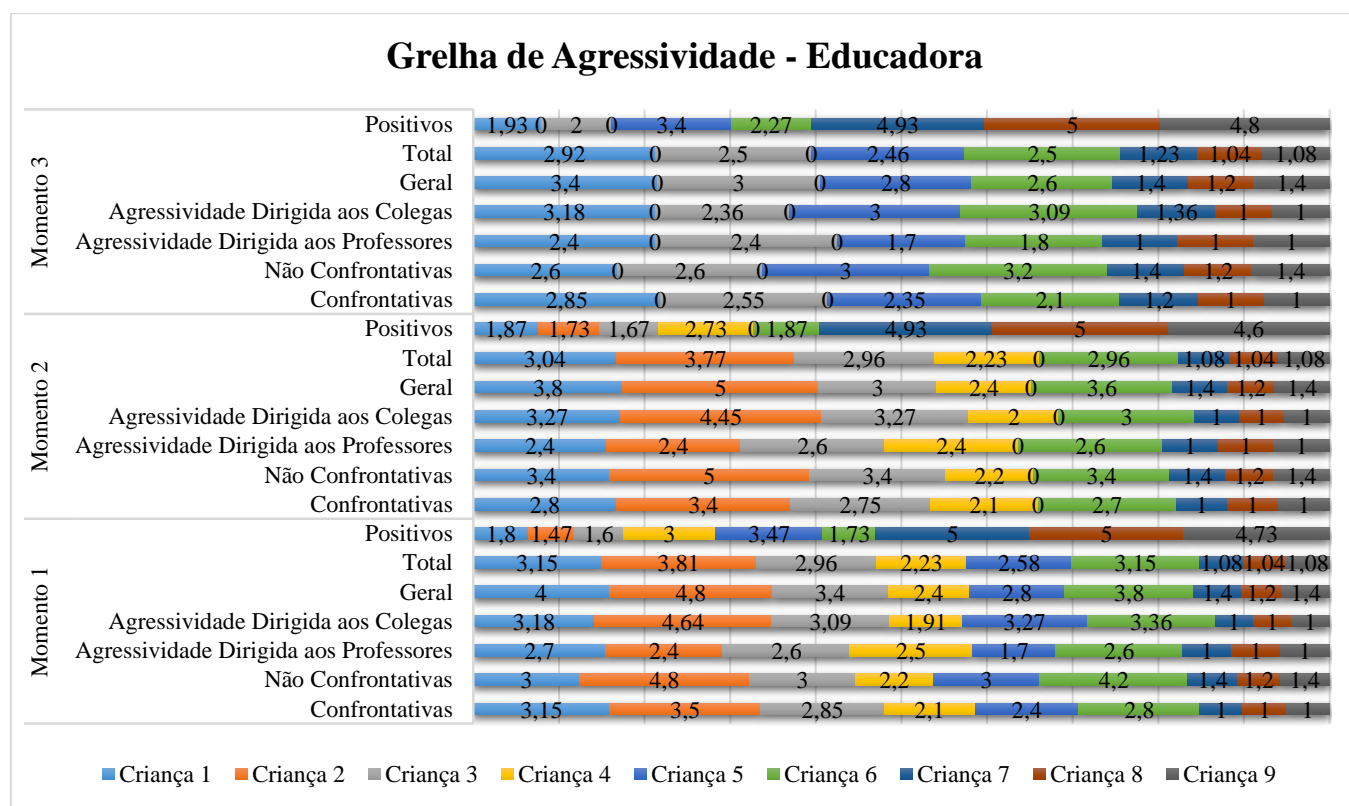


**Figura 2** - “Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente” – Médias da Investigadora

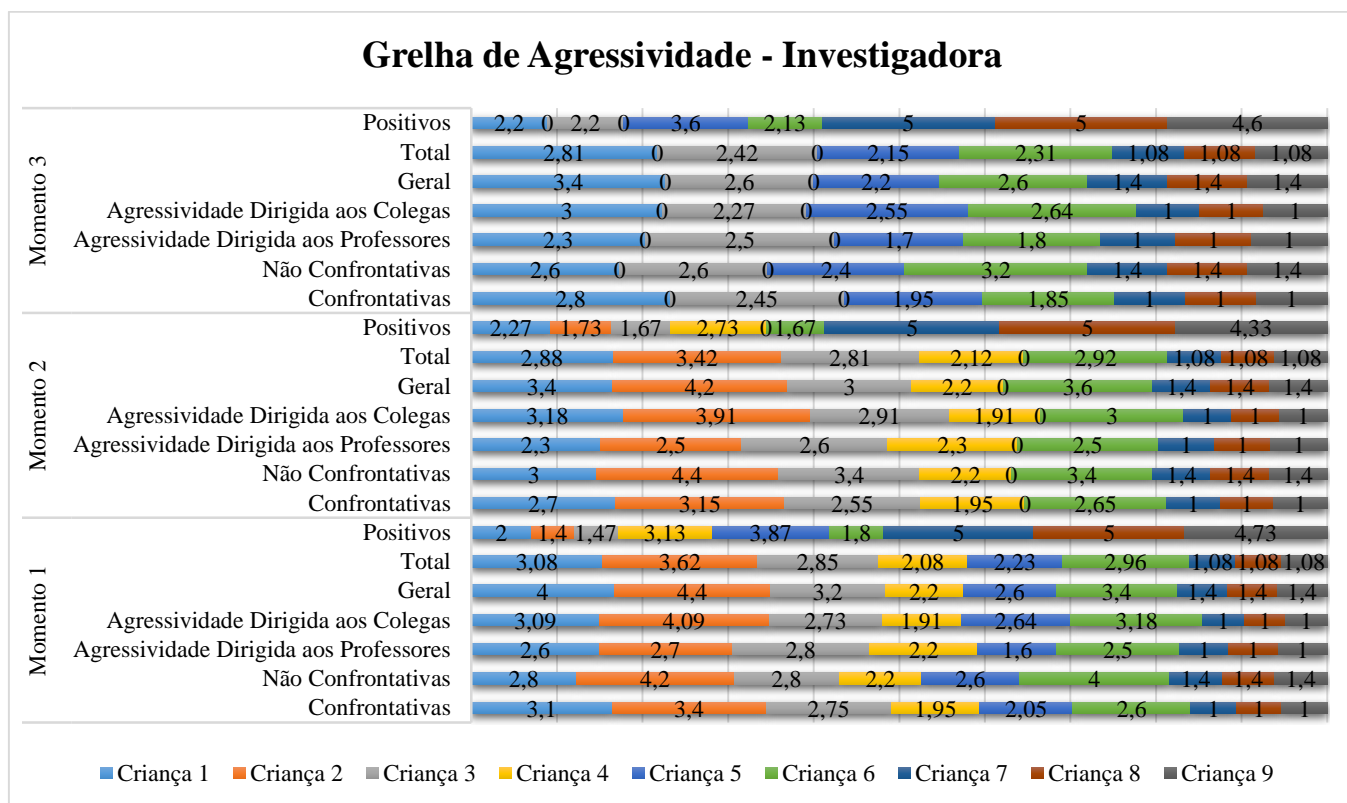
Ao analisarmos as figuras 1 e 2 podemos constatar que as crianças 1, 2 e 3 nunca demonstraram comportamentos de regulação emocional, comportamentos pró-sociais, e de regulação cognitiva e motivacional. No entanto, a criança 2 só esteve presente no primeiro e no segundo momento. A criança 4 também faltou no terceiro momento de observação, contudo revelou comportamentos pró-sociais e de regulação motivacional, emocional e cognitiva. Relativamente à criança 5 só tivemos oportunidade de a observar no primeiro e no terceiro momento e verificamos uma ligeira descida dos valores do primeiro momento para o terceiro momento nos comportamentos de regulação motivacional, emocional e cognitiva. No entanto de uma forma geral constatamos que nunca manifestou comportamentos de autorregulação na dimensão pró-social e que nas restantes dimensões manifestou quase sempre de forma usual. No que diz respeito à criança 6, foi possível observar os seus comportamentos nos três momentos. Observámos que não variou muito de um momento para o outro. Para além disso, verificámos que esta criança nunca demonstrou comportamentos pró-sociais e de regulação emocional e cognitiva. No entanto, demonstrou alguns comportamentos de regulação motivacional. A criança 7 foi observada nos três momentos, e não constatámos grande alteração no seu comportamento, tendo sempre os mesmos valores nos três momentos, à exceção da dimensão emocional que foi variando ligeiramente de um momento para o outro. Contudo, podemos afirmar que revelou quase sempre

comportamentos autorregulatórios à exceção da dimensão cognitiva que apenas demonstrou às vezes. A criança 8 manifestou comportamentos pró-sociais de regulação cognitiva, motivacional e emocional. No que concerne à última criança, constatámos também que as alterações do seu comportamento de um momento para o outro foram pouco significativas. Assim sendo, podemos concluir que é uma criança que consegue regular a parte motivacional e pró-social quase de forma usual, as dimensões emocional e cognitiva usualmente.

As figuras 3 e 4 apresentam a distribuição das médias dos comportamentos observados em sala de atividades pela educadora e pela investigadora, onde é possível verificar as subescalas onde existe uma maior frequência de comportamentos agressivos por parte das crianças em ambos os casos.



**Figura 3** - “Escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola” – Médias Educadora



**Figura 4** - “Escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola” – Médias Investigadora

Ao analisarmos as figuras 3 e 4 que apresentam as médias dos comportamentos agressivos das crianças, registados tanto da educadora como pela investigadora, verificou-se que não existem grandes diferenças entre os dados das duas observadoras. Assim sendo, ao analisarmos as médias da criança 1 verificámos que não existiram grandes alterações nas formas confrontativas (dar pontapés, bater, morder, estragar objetos pessoais e dos outros, começa discussões, dizer palavrões, ameaçar ou provocar alguém) nos três momentos. Sendo que as observadoras, não observaram agressividade de forma confrontativa. Relativamente às formas não confrontativas (magoar o outro indiretamente, atacar a sua reputação ou criar intrigas), registou-se semelhantemente baixos níveis de agressividade. No que concerne a dimensão “Agressão dirigida aos professores”, esta criança não demonstrou comportamentos agressivos com a professora. Em relação à “Agressão dirigida aos colegas” a observação manteve-se nos três momentos, ou seja, não observação comportamentos desta natureza. No que diz respeito à dimensão “Geral”, num primeiro momento observaram que a criança estava agitada, que perturbou o decorrer das atividades, que teve dificuldades em



trabalhar em grupo, danificou objetos, falou palavrões e que foi agressiva. No segundo e no terceiro momento, observaram níveis mais baixos deste comportamento. Relativamente à dimensão “Total”, que é o conjunto das dimensões anteriores, podemos constatar que de uma forma geral não observaram grandes níveis de comportamentos agressivos na sua generalidade. Por último, na dimensão “Itens Positivos”, que diz respeito a comportamentos pró-sociais, não foram observados este tipo de comportamentos nos três momentos.

Quanto à criança 2 os valores entre o primeiro momento e o segundo não se alteraram muito. Assim sendo, no que respeita às dimensões “formas confrontativas” e “total”, a criança não manifestou estes comportamentos. Em relação às dimensões “Formas não confrontativas”, “Agressividade dirigida aos colegas” e “Agressividade no âmbito geral” foram observados níveis elevados de agressividade. No entanto, estes comportamentos nunca foram dirigidos à professora nos dois momentos. No que respeita à dimensão “Itens positivos”, verificámos que esta criança não demonstrou comportamentos pró-sociais. Só foram observados dois momentos uma vez que esta criança faltou no terceiro momento.

Em relação à criança 3 os valores não se alteraram do momento 1 para o momento 3. Os valores evidenciam que a criança não demonstrou comportamentos agressivos. Para além disso, verificou-se que a criança também não manifestou comportamentos pró-sociais. A criança 4 só esteve presente em dois momentos. Ao analisarmos, os dados verificou-se que a criança não revelou agressividade ao nível de todas as dimensões. Para além disso (nos “Itens positivos”), a criança demonstrou por vezes comportamentos pró-sociais. No que diz respeito à criança 5, esta só esteve presente no primeiro e no terceiro momento. Ao analisarmos os dados, verificou-se que a criança não teve comportamentos agressivos mas que manifestou alguns comportamentos pró-sociais. Relativamente à criança 6, num primeiro momento demonstrou comportamentos sob a forma não confrontativa, mas que estes foram diminuindo de momento para momento. Em relação às outras dimensões, tanto a educadora como a investigadora observaram que a criança não manifestou agressividade, mas que também não revelou comportamentos positivos, apesar de no 3º momento se verificar um ligeiro aumento destes comportamentos. Por último tanto a educadora como a investigadora verificaram que as crianças 7, 8 e 9, revelaram comportamentos praticamente idênticos. Isto é, não manifestaram agressividade sob qualquer forma e revelaram bastantes comportamentos pró-sociais.

Podemos concluir, perante a análise das duas figuras apresentadas anteriormente relativos ao que foi observado pela educadora e pela investigadora, que não existem grandes discrepâncias entre as observações de uma e da outra. Pensamos que isto deve-se ao facto de ambas as observadoras terem feito em conjunto a seleção das crianças para participarem no estudo e de terem concordado com o nível de autorregulação e de agressividade de cada criança. Perante os resultados verificámos que as crianças que não demonstraram agressividade revelaram comportamentos pro-sociais. No entanto algumas não revelaram agressividade, mas também não revelaram estes comportamentos pró-sociais. Para além disso, através da CHILD também foi possível verificar que estas crianças do pré-escolar, apesar de não serem todas, manifestaram comportamentos autorregulatórios. Ou seja, foi possível verificar que, mesmo sem uma estimulação intencional, as crianças conseguiram manifestar com alguma frequência comportamentos autorregulados. Este resultado vai ao encontro do que foi também verificado por Rosário e seus colaboradores (2007), mais propriamente que as crianças em idade pré-escolar já manifestam capacidades de autorregulação e que estas devem ser desenvolvidas. Também foi possível constatar, ao analisarmos as duas figuras, que as crianças que demonstram poucas competências autorregulatórias, também revelaram mais comportamentos agressivos e menos comportamentos pró-sociais.

### **3.4. Relação entre os comportamentos agressivos e a capacidade de Autorregulação**

Procedeu-se à análise da relação entre os comportamentos agressivos das crianças e a sua capacidade de autorregulação, nos três momentos de observação da educadora e da investigadora. Para isso analisou-se a relação dos resultados das grelhas de observação “Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente” com as subescalas adaptadas da “Escala de perceção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola” que foram preenchidas pelos dois observadores, ver Tabela 3.

**Tabela 3** - Correlação entre "Escala de percepção, por professores, dos comportamentos de crianças na escola" e "Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente", nos três momentos de observação da educadora

<b>Autorregulação/ Agressividade.</b>	<b>Formas confrontativas</b>	<b>Formas não- confrontativas</b>	<b>Agressividade dirigida a professores</b>	<b>Agressividade dirigida aos (as) colegas</b>	<b>Agressividade dirigida no âmbito geral</b>	<b>Pontuação Total</b>	<b>Ítems Positivos</b>
<i>Emocional (1ª)</i>	-.89**	-.82**	-.84**	-.82**	-.90**	-.89**	.93**
<i>Emocional (2ª)</i>	-.93**	-.87**	-.91**	-.91**	-.87**	-.93**	.97**
<i>Emocional (3ª)</i>	-.90**	-.77*	-.94**	-.82*	-.92**	-.91**	.97**
<i>Pro Social (1ª)</i>	-.96*	-.88*	-.92*	-.91*	-.93**	-.96**	.97**
<i>Pro Social (2ª)</i>	-.95**	-.89**	-.93**	-.92**	-.89**	-.95**	.97**
<i>Pro Social (3ª)</i>	-.91**	-.88**	-.93**	-.87**	-.92**	-.93*	.97**
<i>Cognitivo (1ª)</i>	-.73*	-.67*	-.67*	-.66	-.75*	-.72*	.75*
<i>Cognitivo (2ª)</i>	-.74*	-.77*	-.60*	-.78*	-.74*	-.74*	.68
<i>Cognitivo (3ª)</i>	-.73	-.60	-.77*	-.68	-.70	-.74	.81*
<i>Motivacional (1ª)</i>	-.69*	-.50	-.64	-.58	-.69*	-.65	.72*
<i>Motivacional (2ª)</i>	-.78*	-.75*	-.70	-.78*	-.72*	-.77*	.78*
<i>Motivacional (3ª)</i>	-.64	-.30	-.74	-.35	-.65	-.54	.63

\*p<.05, \*\*p<.01

**Tabela 4** - Correlação entre "Escala de percepção, por professores, dos comportamentos de crianças na escola" e "Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente", nos três momentos de observação da investigadora

<b>Autorregulação/ Agressividade</b>	<b>For mas conf ront ativ as</b>	<b>Formas não- confrontat ivas</b>	<b>Agressivid ade dirigida a professore s</b>	<b>Agressivid ade dirigida aos (as) colegas</b>	<b>Agressivid ade dirigida no âmbito geral</b>	<b>Pontua ção Total</b>	<b>Itens Positi vos</b>
<i>Emocional (1ª)</i>	-.85**	.67*	-.91**	-.76*	-.79*	-.83**	.89**
<i>Emocional (2ª)</i>	-.72*	-.64	-.85**	-.64	-.66	-.73*	.86**
<i>Emocional (3ª)</i>	-.81*	-.83*	-.766*	-.86*	-.89**	-.86*	.90**
<i>Pro Social (1ª)</i>	-.93**	-.87**	-.94**	-.91**	-.90**	-.94**	.95**
<i>Pro Social (2ª)</i>	-.96**	-.91**	-.95**	-.93**	-.93**	-.96**	.98**
<i>Pro Social (3ª)</i>	-.88**	-.96**	-.90**	-.93**	-.90**	-.95**	.98**
<i>Cognitivo (1ª)</i>	-.82**	-.79*	-.78*	-.79**	-.84**	-.82**	.82**
<i>Cognitivo (2ª)</i>	-.80*	-.81*	-.69	-.83**	-.82*	-.81*	.70*
<i>Cognitivo (3ª)</i>	-.72	-.75*	-.78*	-.67	-.77*	-.74	.82*
<i>Motivacion al (1ª)</i>	-.78*	-.56	-.73*	-.68*	-.78*	-.74*	.77*
<i>Motivacion al (2ª)</i>	-.77*	-.77*	-.68	-.80*	-.73*	-.77*	.72*
<i>Motivacion al (3ª)</i>	-.80*	-.42	-.83*	-.54	-.70	-.69	.67

\*p<.05, \*\*p<.01

Como se pode constatar nas Tabela 3 e 4, obtiveram-se correlações estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) e negativas, entre todas as dimensões da grelha de observação dos comportamentos agressivos de crianças no pré-escolar e da grelha de observação “Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente”, com a exceção da relação com as subescalas “Itens Positivos”, tendo uma correlação significativa positiva. Denota-se uma descida nos valores das correlações no 3º momento de observação, este valor pode dever-se ao facto de ter havido duas crianças que faltaram no dia da observação. Estas crianças demonstravam um comportamento agressivo, logo a sua ausência é refletida numa diminuição do valor.

Assim sendo, perante o que foi anteriormente apresentado, analisando bem todas as dimensões e olhando para o que cada uma avalia (ver na secção dos instrumentos), pode-se

concluir que estas crianças, essencialmente as que demonstraram um nível mais elevado de comportamentos agressivos, revelaram menos comportamentos autorregulados. Ao irmos dimensão a dimensão verificámos que existe uma correlação significativa e negativa entre os comportamentos agressivos e os comportamentos autorregulados, nestas crianças em particular. Perante isto permite-nos responder à questão de investigação “Existe uma relação entre os comportamentos agressivos e o nível de aprendizagem autorregulada?”. De igual forma, responde à questão “De que forma os comportamentos agressivos e os comportamentos autorregulatórios se relacionam? Estas conclusões também estão de acordo com o que foi confirmado na investigação realizada por Fernandes (2012), através da correlação entre os resultados da “Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children” – ECA Escala de Comportamentos de Autorregulação (Kashiwagi, 1988; Olson & Kashiwagi, 2000) e os resultados da escala “Peer Aggression in Preschool” (Domènech-Llaberia et al., 2008) – CTA (Escala de Conflito entre Pares), tendo verificado uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a maioria das dimensões da autorregulação e das dimensões da agressividade entre pares ( $p < 0.01$ ). Para além disso, estes resultados confirmam o que os autores Olson, Lopez-Duran, Lunkenheimer, Chan e Sameroff (2011) defendem e que já foi referido no quadro teórico, ou seja, que a criança pode aprender a autorregular os seus comportamentos desenvolvendo estratégias de autorregulação.

### **3.5. Análise de Conteúdo**

Por motivos de limite de espaço, iremos apresentar de seguida apenas um esboço da análise de conteúdo que efetuámos das notas de campo recolhidas ao longo desta investigação. Durante os dez dias foram realizadas notas de campo, ou seja, foram registados os acontecimentos mais relevantes no que diz respeito aos comportamentos agressivos e autorregulatórios. Para facilitar a interpretação destes registos foram organizados em categorias, cujo critério considerado foi o semântico, características estas que fazem parte da análise de conteúdo. Para além disso, o resultado desta análise permite fazer uma triangulação com as grelhas de observação presentes neste estudo, de forma a responder às questões de investigação.

De acordo com a análise conteúdo efetuada das notas de campos recolhidas nesta investigação, definimos sete categorias: “Demonstrou Agressividade Confrontativa”; “Demonstrou Agressividade Não Confrontativas”; “Controlou o seu comportamento”; “Procurou os recursos autonomamente”; “Pedi ajuda quando necessário”; “Conseguiu ultrapassar as dificuldades”.

As duas primeiras categorias dizem respeito aos comportamentos agressivos que as crianças manifestaram e as restantes categorias são relativas aos comportamentos autorregulatórios. Após termos definido as categorias verificámos através das notas de campo com que frequência foram expressados os comportamentos, que mencionamos anteriormente, registando tudo numa tabela, como se poderá verificar na tabela 5. A seguinte tabela 5 ilustra as categorias, bem como a frequência com que ocorreram os comportamentos assinalados.

**Tabela 5** - Frequências de Comportamentos Observados

<b>Crianças/Categorias dos Comportamentos</b>	<b>Suj. 1</b>	<b>Suj. 2</b>	<b>Suj. 3</b>	<b>Suj. 4</b>	<b>Suj. 5</b>	<b>Suj. 6</b>	<b>Suj. 7</b>	<b>Suj. 8</b>	<b>Suj. 9</b>
<b>Agressividade Confrontativa</b>	9	6	7	0	0	0	0	0	0
<b>Agressividade não confrontativa</b>	9	6	7	0	4	6	0	0	0
<b>Controlou o seu comportamento</b>	3	4	4	7	7	3	10	10	10
<b>Conseguiu autoavalia-se</b>	0	0	0	9	9	0	10	10	10
<b>Procurou os recursos autonomamente</b>	8	5	6	9	9	10	10	10	10
<b>Pedi ajuda quando necessário</b>	0	0	0	7	7	4	10	10	10
<b>Conseguiu ultrapassar as dificuldades</b>	0	3	4	9	9	10	10	10	10

Ao analisarmos a tabela 5 verificámos que as crianças 1, 2 e 3 durante os dez dias manifestaram mais comportamentos agressivos, tanto sob forma confrontativa, como na forma não confrontativa. Relativamente à forma confrontativa, assistimos diversas situações de agressões, como por exemplo bater e dar pontapés nos colegas porque passaram à frente na fila ou porque têm algum brinquedo ou material que desejam e dar pontapés e atirar objetos. Para além disso, também se assistiu a ameaças a pares principalmente para obter

algum objeto. Também se vivenciou uma ameaça à educadora por parte de uma criança ao ser contrariada esta ameaçou que lhe dava um pontapé. No que se refer as formas não confrontativas observou-se as crianças a dizerem aos seus pares para não brincarem com x porque cheirava mal. A tabela 5 também permite verificar que estas crianças manifestaram poucas vezes comportamentos autorregulatórios, como por exemplo, as crianças não procuravam os recursos para realizarem as tarefas, não conseguiam resistir às distrações, dispersavam se não tivesse o apoio de um adulto, não realizando a tarefa até ao fim. Estas crianças revelaram dificuldades em controlar o seu comportamento, em conseguirem-se autoavaliar e ultrapassar as dificuldades. Contudo, conseguiram muitas vezes procurar os recursos para realizar as tarefas, essencialmente porque as crianças em questão apresentavam grande autonomia no espaço da sala de aula. A criança 4 não revelou qualquer tipo de agressividade e manifestou competências autorregulatórias. A criança 5 e 6 revelaram agressividade não confrontativas. Contudo, eram crianças que não costumavam agredir fisicamente os outros. No entanto, demonstravam fomentar intrigas, como por exemplo ao dizerem a outras crianças para não brincarem ou baterem na criança X ou Y. No entanto as crianças revelaram que conseguiam autorregular o seu comportamento, à exceção da criança 6 que não se conseguiu autoavaliar. As crianças 7, 8 e 9 revelaram bons comportamentos pró-sociais, como por exemplo: ajudar as outras crianças nas tarefas, partilhar os materiais, fazer questão de ajudar o educador. Para além disso, não manifestaram qualquer tipo de comportamentos agressivos, quer com os seus pares quer com os adultos. Consultar algumas situações exemplificativas das ocorrências em sala de aula no anexo 4.

Estes resultados permitiram responder às questões de estudo e suportar o que foi evidenciado nas grelhas de observação, ou seja, verificou-se uma relação entre as capacidades de autorregulação e os comportamentos agressivos das crianças em idade pré-escolar, ou seja, que existe uma relação entre os comportamentos agressivos destas crianças e os seus comportamentos autorregulatórios. Estes resultados são inovadores e diferentes em relação a outros estudos efetuados, uma vez que se encontra estudos que abordam a importância da autorregulação na educação pré-escolar e do seu contributo a nível do comportamento, mas não relacionam estas duas variáveis, ou seja, exploram estas temáticas separadamente, tal como se verificou nos estudos de Rosário e seus colaboradores (2007), Piscallo e Simão (2014), Brazelton e Sparrow (2006) e Papalia, Olds e Feldman (2009).





## IMPLICAÇÕES

Ao procedermos à revisão de literatura, verificámos que em termos de estudos empíricos, a relação entre a autorregulação da aprendizagem e a agressividade na infância é um tema pouco desenvolvido em Portugal. A presente investigação apresentou um estudo exploratório cujas implicações para investigações futuras na área da educação apresentam um forte contributo, principalmente para a educação pré-escolar. O estudo aqui apresentado diz respeito somente a este grupo e não podemos generalizar. Contudo, como as crianças que participaram neste estudo, existem outras crianças com problemas de comportamento semelhantes.

Para além disso, este estudo evidenciou, através da CHILD, que as crianças em idade pré-escolar demonstram capacidades autorregulatórias e que estas capacidades estão relacionadas com o comportamento agressivo. Assim sendo, e como forma de melhorar o comportamento e a aprendizagem, em prol do sucesso escolar das crianças, é necessário promover a autorregulação e a escola torna-se o local mais propício a isso (Perels et al. 2009). Porém, é necessário que os educadores de infância adotem estratégias para desenvolver as competências autorregulatórias das crianças, criando ambientes favoráveis ao aumento da motivação, tanto intrínseca como extrínseca e estabelecendo metas ambiciosas, mas concretizáveis, para que o aluno aumente a sua autoestima e estimule a sua criatividade (Bronson, 2000; Almeida & Rosário, 2005; Veiga Simão, 2002c). Concomitantemente, e de acordo com os autores Bronson (2000), Romera (2003) e Rosário e colaboradores (2007), é necessário que os educadores tenham formação a este nível, nomeadamente dos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais que fazem parte do desenvolvimento da aprendizagem para que consigam desenvolver estratégias de autorregulação nos seus alunos. Para além disso, devem adequar as atividades, bem como o nível de dificuldade a cada criança para que não percam a motivação e o gosto por aprender. Para além disso, as atividades devem ter em conta os interesses da criança para que desenvolvam a motivação intrínseca que é bastante importante no processo de aprendizagem e que é um dos fatores principais para o sucesso desta. De acordo com Bronson (2000), a postura do educador serve de modelo para as crianças aprenderem estratégias e comportamentos autorregulados. Além disso, o educador deve dialogar com as crianças, falar sobre as situações, sobre as regras,

explicar o porquê das tarefas e porque é que certas situações são de determinada maneira. Logo, é fundamental criar um espaço para a reflexão (Epstein, 2003). Tudo isto permite que a criança tenha sucesso na sua aprendizagem, nas suas relações interpessoais, tornando mais fácil viver em sociedade, melhorando assim o seu futuro (Rosário, et al., 2007).

## **LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS**

A realização desta investigação apresentou algumas limitações, que se refletiram no desenvolvimento de todo o processo de investigação. Uma das primeiras limitações foi o tempo para a recolha de dados, que foi bastante reduzido, uma vez que em dez dias não é possível verificar grandes alterações no comportamento das crianças, o ideal seria recolher os dados, utilizando os mesmos instrumentos que foram utilizados neste estudo, no início do ano, no meio e no fim deste. Seria importante que se realizassem estudos longitudinais para que fosse possível tirar conclusões mais fidedignas.

Outra limitação assentou na dimensão da amostra, pois é uma amostra muito reduzida mas, uma vez que o tempo de recolha foi reduzido, a dimensão da amostra não poderia ser muito grande, pois tornava-se difícil de observar o comportamento de todas as crianças em detalhe e o estudo perderia viabilidade. Seria interessante verificar se existe uma relação significativa entre a autorregulação e a agressividade numa amostra mais alargada.

Para além destas limitações, surgiu uma outra que diz que respeito aos dados relativos às famílias das crianças. Nesta investigação só foram recolhidos dados respeitantes ao nível socioeconómico, contudo seria importante recolher dados sobre os estilos parentais e incluí-los no estudo como variáveis relacionadas com o desenvolvimento de competências autorregulatórias. Uma vez que a investigação têm comprovado que os estilos parentais têm um grande impacto no desenvolvimento das crianças (Papalia, Olds & Feldman, 2001, 2006). Por último, também seria interessante que se realizassem estudos no que diz respeito às práticas pedagógicas dos educadores de infância, ou seja, à forma como promovem competências autorregulatórias nas crianças em idade pré-escolar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação pretendeu verificar se existia uma relação entre os comportamentos agressivos destes alunos do ensino pré-escolar e os seus comportamentos autorregulatórios e de que forma se relacionam estes comportamentos demonstrados pelas crianças. Considerando o problema em estudo, procurou-se dar respostas às seguintes questões de investigação: Será que existe uma relação entre os comportamentos agressivos e os comportamentos autorregulatórios?; De que forma os comportamentos agressivos e os comportamentos autorregulatórios se relacionam?

Assim sendo, as grelhas de observação permitiram responder às questões de investigação, através do estudo de correlações entre a frequência dos comportamentos de autorregulação e os comportamentos agressivos. Foi possível constatar que as correlações foram negativas e estatisticamente significativas, ou seja, quanto maior foi o nível de autorregulação destas crianças, menor a frequência da agressividade entre pares. As notas de campo realizadas durante os dez dias também contribuíram para suportar o que foi comprovado através das grelhas de observação. Perante estes resultados, verificámos que a promoção de competências autorregulatórias são fundamentais no processo de aprendizagem das crianças. Pois a autorregulação permite que a criança seja ativa na sua aprendizagem, que estabeleça metas e monitorem as suas cognições, motivações bem como, os seus comportamentos, atingindo assim, os seus objetivos, bem como o melhoramento do comportamento e o sucesso da aprendizagem (Pintrich, 2000).



## **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL**

Este estudo permitiu à investigadora refletir sobre todo o processo de aprendizagem e sobre o quanto as estratégias de autorregulação são importantes para as crianças. Até então não conhecia a importância de promover oportunidades de autorregulação no pré-escolar e como estas podem facilitar a aprendizagem das crianças, as relações interpessoais e o seu comportamento. Muitas vezes os profissionais da área do ensino se deparam com problemas de comportamento e não sabem como lidar com estas situações. Nem tão pouco se reflete sobre possíveis mudanças nas estratégias de ensino.

Este estudo permitiu um crescimento tanto a nível profissional como pessoal, pois alargaram-se conhecimentos no que diz respeito à autorregulação e à agressividade infantil. Estas áreas tão vastas e importantes deveriam ser mais trabalhadas nas suas possíveis relações, uma vez que são pouco abordadas e desenvolvidas conjuntamente em Portugal em estudos empíricos. Durante a prática pedagógica foi possível observar diversas situações do dia-a-dia das crianças que despertaram uma reflexão profunda sobre as intervenções práticas pedagógicas com as crianças numa lógica de construir a aprendizagem. Por fim, o caminho vivenciado das experiências que as crianças proporcionaram foram determinantes na vida da investigadora, pois permitiram-lhe crescer como pessoa e como profissional.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. (2005). Programas de Treino Cognitivo: Ajudar os Alunos a Aprender e a Pensar. In G., Miranda, & S. Bahia, (Eds.), *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (p. 288-310). Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Bogdan R., & Biklen S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. (M. J. Alvarez, S. dos Santos, & T. Baptista, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2005). *O Método Brazelton: Compreender a Agressividade na Criança*. Lisboa: Editorial Presença
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York: The Guilford.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Bruner, J., (1971). *Toward a Theory of Instruction*. Mass: Harvard University Press.
- Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation (p. 53-72). N. A. Fox and J. J. Campos (Eds.), *The development of emotion regulation. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (p.2-3).
- Cho, M. (2004). *The Effects of Design Strategies for Promoting Students' Self-regulated Learning Skills on Students' Self-Regulation and Achievements in Online Learning Environments*. ERIC ED (p. 422 847). Acedido Junho 15, 2015.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behaviour. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (5<sup>th</sup> ed., p. 780-862). New York: Wiley.
- Cummings, E. M., Hollenbeck, B., Iannotti, R., Radke-Yarrow, M. & Zahn-Waxler, C. (1986). Early organization of altruism and aggression: Developmental patterns and individual differences. Em C. Zahn-Waxler, E. M. Cummings & R. Iannotti (Orgs.) *Altruism and aggression: Biological and social origins*, (p. 165-188). New York: Cambridge University Press.
- Denzin, N. K. (2002). The interpretative process. In A. Haberman, & M. Miles (Eds.), *The qualitative researchers companion*. (p. 349-366). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Domènech-Llaberia, E., Jané, M., Corbella, T., Ballespí, S., Mitjavila, M., & Canals, J. (2008). Teacher reports of peer aggression in preschool: Its relationship to DSM-IV externalizing symptoms. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (2), p.433-442.
- Eisenberg, N., & Mussem, P. H. (1989). *The roots of prosocial behaviour in children*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S., Reiser, M., et al. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behaviour. *Development and Psychopathology*, 72, p.1112-1134.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65, p.109-128.
- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Eggrum, N. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, p. 495-525.
- Elias, M.J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schawab-Stone, M. E., & Shriver, T.P. (1997). *Promoting Social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Epstein, A. S. (2003). *How planning and reflection develop young children's thinking skills*. *Young Children*. Acedido Abril 29, 2015, em <http://www.journal.naeyc.org/btj/200309/Planning&Refection.pdf>.
- Ericsson, K., A., (2002). Attaining Excellence Through Deliberate Practice: Insights from the Study of Expert Performers. In C. Desforges & R. Fox, (Eds.), *Teaching and Learning: The Essential Readings. Essential Readings in Developmental Psychology* (p. 4-37). Oxford: Blackwell Publishing.
- Fernandes, A. (2012). *Percepções dos educadores de infância acerca dos comportamentos de autorregulação das crianças*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa: Universidade de lisboa, Portugal.
- Garner, P. W., Dunsmore, J. C., & Southam-Gerrow, M. (2007). Mother-child conversations about emotions: linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social*

- Development*, 17 (2), p. 259-277.
- Hughes, C., Cutting, A. L., & Dunn, J. (2001). Acting nasty in the face of failure? Longitudinal observations of “hard-to-manage” children playing a rigged competitive game with a friend. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, p. 403-416.
- Johnson, C. N., & Wellman, H. M. (1982). Children’s developing conceptions of mind and brain. *Child Development*, 53, p. 222-234
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children’s prosocial behavior: genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.90, p. 147-164
- Kozlowski, S., & Bradford, B. (2006). Disentangling Achievement Orientation and Goal Setting: Effects on Self-Regulatory Processes. *Journal of Applied Psychology*, 91 (4), p. 900 – 916.
- Lemos, M. (2005). Motivação e Aprendizagem. In G., Miranda, & S. Bahia, (Eds.), *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (p.193-231). Lisboa: Relógio d’Água Editores.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Piaget, 2ª edição.
- Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lisboa, C., & Koller, S. (2001). *Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola*. Acedido em Abril 20, 2015, em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141373722001000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722001000100008)
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Monks, C. P., Palermi, A., Ortega, R., & Costabile, A. (2011). A Cross-National Comparison of Aggressors, Victims and Defenders in Preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14 (1), p.133-144
- Olson, S. L., Lopez-Duran, N., Lunkenheimer, E. S., Chang, H., & Sameroff, A. J. (2011).

- Individual differences in the development of early peer aggression: Integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting. *Development and Psychopathology* 23, p.253-266
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Lunkenheimer, E. S., & Kerr, D. C. R. (2009). Self-regulatory processes in early behavioural adjustment: The preschool to school transition. In S. L. Olson & A. J. Sameroff (Eds.), *Regulatory Processes in the Development of Behaviour Problems: Biological, Behavioural, and Social-Ecological Interactions* (p. 144 – 185). New York: Cambridge University Press.
- Olson, S., & Kashiwagi, K. (2000). Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children: A Japanese/US comparison. *Journal of applied developmental psychology*, 21 (6), 609-617.
- Owens, E. B., & Shaw D. S. (2003). Predicting growth curves of externalizing behaviour across the preschool years. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31 (6), p. 575 – 590.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Paris, S., & Winograd, P. (2003). *The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principles and Practices for Teacher Preparation*. Acedido Abril 29, 2015, em, <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf>.
- Pequito P. (2012-15). *Projeto educativo*. Lisboa: autor.
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79, p. 311 – 327.
- Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (p. 452-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P., & Zuscho, A. (2002). The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (p. 250-271) NY: Academic Press
- Piscalho, I., & Veiga Simão, A.M. (2014). *Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica*. Acedido 20

- Maio, 2015, em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3163/2712>
- Porath, C., & Bateman, T. (2006). Self-Regulation: From Goal Orientation to Job Performance. *Journal of Applied Psychology*, 91 (1), p.185 – 192.
- Ramani, G.; Brownell C., & Campbell, S. (2010). Positive and negative peer interaction in 3-and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 171 (3), p. 218-250.
- Ramírez, F. (2001). *Condutas Agressivas na Idade Escolar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. (2000). Motivation and Action in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self Regulation*, (p.503-529). New York: Academic Press.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B. & Swisher, R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (5), p. 565-578.
- Romera, J. A. (2003). Procedimiento para la evaluación de las estrategias de la autorregulación durante el aprendizaje en educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), p.19-42. ISSN:1696-2095.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2005) Motivação e Aprendizagem: uma rota de leitura. In M.C. Taveira (Coord.). *Temas de Psicologia. Contributos de um projecto científico-pedagógico* (p. 23-60). Coimbra: Quarteto Editora
- Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras Construtivistas da aprendizagem. In G., Miranda, & S. Bahia, (Eds.), *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (p.141-165). Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. (2007). *Os Sarilhos do Amarelo*. Porto Editora.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon., R. Lerner, and N. Eisenberg (Eds.), *Social, emotional, and personality development: Vol. 3. Handbook of child psychology* (6<sup>th</sup> ed., p. 66-166). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Cheac, C., & Menzer, M. (2010). Peers. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of cultural Science* (p. 175-194). New York and London: Psychology Press.

- Schunk, D. (2001). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, (p.121-151). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schunk, D., & Ertmer, P. (2000). Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (p. 631-649). New York: Academic Press.
- Semmar, Y. (2006). Adult Learners and Academic Achievement: The Roles of Self-Efficacy, Self-Regulation, and Motivation. *Adult Learners*. University of Qatar. College of education. Doha. ERIC. ED491441. Acedido em Junho 17, 2015, em <http://eric.ed.gov/?id=ED491441>
- Shah, J., & Kruglanski, A. (2000). Aspects of Goal Networks: Implications for Self Regulation. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (p.86-110). New York: Academic Press.
- Siegler, R. (2005,). *Children's Learning*. *American Psychologist*, 60, (p. 769-778). Acedido Junho 29, 2015, <http://www.psy.cmu.edu/~siegler/AmerPsy05.pdf>
- Sousa, P. (2006). *Aprendizagem Auto-regulada no Contexto Escolar: Uma Abordagem Motivacional*. Acedido em Abril 29, 2015, em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0295.pdf>
- Veiga Simão, A. M. (2002c). Estudo Acompanhado: Uma oportunidade para aprender a aprender. In P. Abrantes, C. Figueiredo, & A.M. Veiga Simão (Eds.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, (p. 69-91). Lisboa: Ministério da Educação.
- Veiga Simão, A. M. (2005b). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (2), p.265 – 289.
- Veiga Simão, A. M. (2005a). Estratégias de Aprendizagem e Aconselhamento Educacional. In G., Miranda, & S. Bahia, (Eds.), *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (p. 263-287). Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Wellman H. M., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental intities: A reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, p.910-923.
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., & Page, C. (2003). Developing independent

- learning in children aged 3 – 5. In European Association for Research on Learning and Instruction 10th Biennial Conference, Padova, August.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4 (1), p. 63-85.
- Yeboach, D. A. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to primary Education: evidence from the research literature. *Early Years*, 23 (1), p. 51-668.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (p. 13-39). New York: Academic Press.





## **ANEXOS**



**ANEXO 1 - ESCALA DE PERCEÇÃO, POR PROFESSORES, DOS  
COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA**



## **Caro(a) Estagiário(a):**

Marque, na escala abaixo, um número de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo plenamente), de acordo com a sua opinião sobre a criança \_\_\_\_\_.

1) Foi uma criança cooperativa

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

2) Ouviu o(a) educador(a)

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

3) Ouviu os(as) colegas

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

4) Foi criança arrogante e inconveniente

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

5) Os pais dos(as) colegas reclamaram do comportamento desta criança com os seus filhos

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

6) Participou nas atividades

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

7) Lutou com os(as) colegas

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

8) Tentou ridicularizar o(a) educador(a)

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

9) Quando foi contrariado, negou-se a realizar tarefas

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

10) Reconheceu quando os seus colegas estavam chateados

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

11) Lutou com o(a) educador(a)

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

12) Ajudou os(as) colegas

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

13) Ajudou o(a) educador(a)

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

14) Foi uma criança destemida

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

15) Pontapeou, bateu, mordeu os(as) colegas

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

16) Esteve com amigos

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

17) Foi uma criança agressiva

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

18) Desafiou o(a) educador(a)

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

19) Gostou de brincar em grupo

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

20) Tentou amedrontar, intimidar o(a) educador(a)

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

21) Foi gentil com os(as) colegas

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

22) Estragou objetos dos (as) colegas

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

23) Os colegas reclamaram do seu comportamento

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

24) O(a) educador(a) também reclamou de seu comportamento

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

25) Danificou objetos do ambiente escolar

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

26) Foi uma criança confiável

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

27) Ameaçou os(as) colegas

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

28) Disse palavrões

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

29) Gostou de trabalhar em grupo

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

30) Discutiu com os (as) colegas

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

31) Discutiu com o(a) educador(a)

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

32) Preocupou-se com o que é certo e errado

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

33) Ameaçou o(a) educador(a)

Discordo totalmente \_1/\_2/\_3/\_4/\_5\_/ Concordo plenamente

34) Amedrontou e intimidou os(as) colegas

Discordo totalmente \_1\_/\_2\_/\_3\_/\_4\_/\_5\_/ Concordo plenamente

35) Ridicularizou os(as) colegas

Discordo totalmente \_1\_/\_2\_/\_3\_/\_4\_/\_5\_/ Concordo plenamente

36) Implicou com os(as) colegas e provocou-os(as)

Discordo totalmente \_1\_/\_2\_/\_3\_/\_4\_/\_5\_/ Concordo plenamente

37) Foi amável com o(a) educador(a)

Discordo totalmente \_1\_/\_2\_/\_3\_/\_4\_/\_5\_/ Concordo plenamente

38) Os (as) colegas demonstraram gostar dele

Discordo totalmente \_1\_/\_2\_/\_3\_/\_4\_/\_5\_/ Concordo plenamente

39) Tentou agredir fisicamente o(a) educador(a)

Discordo totalmente \_1\_/\_2\_/\_3\_/\_4\_/\_5\_/ Concordo plenamente

40) Provocou intrigas entre os (as) colegas

Discordo totalmente \_1\_/\_2\_/\_3\_/\_4\_/\_5\_/ Concordo plenamente

41) Implicou com o(a) educador(a) e provocou o(a) mesmo(a)

Discordo totalmente \_1\_/\_2\_/\_3\_/\_4\_/\_5\_/ Concordo plenamente



**ANEXO 2 - TABELA COM SUBESCALAS DA ESCALA DE  
PERCEÇÃO, POR PROFESSORES, DOS COMPORTAMENTOS  
AGRESSIVOS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA**



	Forma de Expressão		Questões Hierárquicas			Neutro
Subescalas/ Perguntas	Confrontativas	Não Confrontativas	Professor	Colegas	Geral	
1						X
2						X
3						X
4		X			X	
5		X		X		
6						X
7	X			X		
8	X		X			
9	X		X			
10						X
11	X		X			
12						X
13						X
14		X			X	
15	X			X		
16						X
17	X	X			X	
18	X		X			
19						X
20	X		X			
21						X
22	X			X		

<b>23</b>				X		
<b>24</b>			X			
<b>25</b>	X				X	
<b>26</b>						X
<b>27</b>	X			X		
<b>28</b>	X				X	
<b>29</b>						X
<b>30</b>	X			X		
<b>31</b>	X		X			
<b>32</b>						X
<b>33</b>	X		X			
<b>34</b>	X			X		
<b>35</b>	X			X		
<b>36</b>	X			X		
<b>37</b>						X
<b>38</b>						X
<b>39</b>	X		X			
<b>40</b>		X		X		
<b>41</b>	X		X			

**ANEXO 3 - LISTA DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM  
INDEPENDENTE (CHILD)**



Nome da Criança: \_\_\_\_\_ Estagiária: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Escola/ Contexto: \_\_\_\_\_

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca	Comentário
<b>Emocional</b>					
1 Conseguiu falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advieram dos mesmos.					
2 Abordou novas tarefas de forma confiante.					
3 Conseguiu controlar a atenção e resistir à distração.					
4 Monitorizou o seu progresso e procurou ajuda de forma apropriada.					
5 Persistiu face a dificuldades.					
<b>Pro-social</b>					
6 Negociou quando e como executava as tarefas.					
7 Conseguiu resolver problemas sociais com os pares.					
8 Partilhou e deu a vez de forma independente.					
9 Envolveu-se em atividades cooperativas independentes com os pares.					
10 Foi ciente dos sentimentos dos outros, ajudou e confortou.					
<b>Cognitivo</b>					
11 Foi ciente dos próprios pontos fortes e fraquezas.					
12 Conseguiu falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.					
13 Conseguiu falar sobre atividades planeadas para o futuro.					
14 Conseguiu fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas.					
15 Fez perguntas e sugeriu respostas.					
16 Utilizou estratégias ensinadas previamente.					
17 Adotou linguagem que ouviu previamente para usufruto próprio.					
<b>Motivacional</b>					
18 Encontrou os próprios recursos sem a ajuda de um adulto.					
19 Desenvolveu maneiras próprias de executar tarefas.					
20 Iniciou actividades.					
21 Planificou as próprias tarefas, objectivos e metas.					
22 Gostou de resolver problemas.					

Outros Comentários:

(Whitebread et al., 2009)





**ANEXO 4 - SITUAÇÕES EXEMPLIFICATIVAS DAS OCORRÊNCIAS  
EM SALA DE AULA**



## **Situações exemplificativas das ocorrências em sala de aula**

### **Situação 1:**

Ao sair de uma aula de educação física uma criança começou a apertar o pescoço a outra. A auxiliar ao ver o sucedido separou-as e perguntou: “Mas o que se passa aqui?” e a criança que agrediu a outra disse: “a “L” passou-me à frente”, e a auxiliar respondeu: “Isso não é razão para fazer o que fizeste. Pede desculpa à “L” e vai para o fim da fila” a criança pediu desculpa baixinho e foi para o fim da fila contrariada.

### **Situação 2:**

Durante o almoço uma das crianças estava a chorar e a estagiária ao vê-lo assim perguntou o que se tinha passado, ao qual respondeu: “O “C” (criança 1) deu-me um pontapé na cara”. A estagiária perguntou “Porquê?” e ele respondeu: “Porque eu disse que acabei primeiro de almoçar que ele”. O “C” ao ouvir a justificação dele respondeu: “É mentira!” e as outras crianças responderam “Foi, foi”. Perante isto, a estagiária disse ao “C” “magoas-te o teu colega, isso não se faz, pede-lhe desculpa”, o “C” continuou a dizer: “eu não lhe bati” e seguidamente, pediu desculpa bem alto.

### **Situação 3:**

Durante o recreio uma das crianças dirigiu-se à auxiliar e disse-lhe: “não tenho ninguém para brincar!” e a auxiliar respondeu: porque não vais brincar com “a “A”, a “L” e a “C” (Criança 6)” e a criança respondeu: “elas dizem que cheiro mal e tenho piolhos”. Perante esta resposta a auxiliar chamou as outras crianças e chamo-as a atenção dizendo: “porque é que não brincam com ela? Sejam todas amigas aqui ninguém tem piolhos e ninguém cheira mal”, a criança “L” respondeu: “nós não dissemos isso”. Contudo as três crianças foram brincar sozinhas sem ela, pois esta quis ficar ao pé da auxiliar.

### **Situação 4:**

Numa atividade a criança 8 perguntou à estagiária: “posso ir ver lá fora como se escreve a palavra rinoceronte?” e a estagiária respondeu: “sim”. Esta atitude mostra que a criança consegue autorregular-se e procurar recursos para conseguir concretizar a tarefa.